



**Fernanda Martins
Rocha**

**Família e Educadores de Infância: Representações
de Género**



**Fernanda Martins
Rocha**

**Família e Educadores de Infância: Representações
de Género**

Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em (designação do mestrado), realizada sob a orientação científica da Professora Doutora. Ana Paula Pedro, Professora Auxiliar do Departamento de Ciências da Educação da Universidade de Aveiro

Dedico este trabalho, em primeira instância a todos os meus familiares, em especial aos meus pais, irmão e avó pelo carinho e paciência que sempre demonstraram.

o júri

Presidente

Doutora Paula Ângela Coelho Henriques dos Santos
Professora Auxiliar da Universidade de Aveiro

Vogais

Doutora Cristina Maria Coimbra Vieira
Professora Auxiliar da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da
Universidade de Coimbra (Arguente)

Doutora Ana Paula da Silveira Pedro
Professora Auxiliar da Universidade de Aveiro (Orientador)

Agradecimentos

A realização deste trabalho permitiu-me evoluir e cimentar as minhas capacidades enquanto investigadora e profissional.

Foram várias as pessoas e instituições que colaboraram e tornaram possível a elaboração deste estudo, ajudando-me das mais diversas formas. Com a esperança de não esquecer ninguém...

Em primeiro lugar, um sincero agradecimento à minha orientadora, Professora Doutora Ana Paula Pedro, pela orientação que me deu, pelo incentivo, pela disponibilidade e principalmente pela amizade: um muito obrigado!

Não menos importante foi o apoio da minha família e amigos, que pela força, incentivo e coragem que sempre me transmitiram, permitindo a conclusão deste trabalho.

Reconheço o importante papel que as minhas colegas de mestrado, em especial a Caridade Pereira e Ana Cristina Carvalhal, detiveram ao longo do meu percurso durante este mestrado: um muito obrigado!

Agradeço também a todos os membros constituintes do Departamento de Ciências da Educação da Universidade de Aveiro, em especial à Professora Doutora Dayse e seu marido, Professor Doutor Francislê, pela sua ajuda na formação e orientação no tratamento estatístico dos dados recolhidos durante esta investigação.

Por último, agradeço a todos os que permitiram concretizar este projecto, dos quais saliento: Presidentes dos Concelhos Executivos, Educadores de Infância, Pais e Avós, que pelos dados e informações facultados, permitiram que este trabalho se tornasse uma realidade.

A todos o meu bem haja!!!

palavras-chave

Género, Educação Pré-escolar, Família, Representações Sociais

Resumo

As diferenças entre os sexos tem merecido algum destaque na sociedade, em geral, e nos meios de comunicação, em particular, tal como foi evidente em Portugal, nas questões da liberalização do aborto, e na introdução para debate da lei do número mínimo de mulheres no parlamento português. No entanto, as diferenças entre sexos têm sido utilizadas para justificar as desigualdades que o papel feminino e masculino ocupam na sociedade actual (Poeschl & Serôdio, 1998, cit por Poeschl et al, 2004:365).

Desde o início do século XX, com os trabalhos de Freud, têm-se vindo a estudar e propôr várias teorias nas áreas de psicologia, sociologia e antropologia que ajudam a explicar a formação da personalidade consoante se é homem ou mulher. As perspectivas sobre a construção de género, principalmente, as que surgiram nas últimas duas décadas, “foram fortemente influenciadas pelas correntes feministas” (Vieira, 2006:45), bem como pela sociedade pós-moderna.

Os preconceitos de género começam a ser construídos a partir da primeira infância, pela influência exercida pelos pais, mas também, pela escola e pelos grupos sociais, e, posteriormente, pelos grupos profissionais e ideológicos, os quais também se afirmam cruciais na construção de preconceitos (Bühler, 1980:370),

Mas, apesar das grandes transformações sociais que ocorreram no mundo ocidental, principalmente após a Primeira Grande Guerra (1914-1918), ainda se verifica um grande desfasamento entre a teoria (leis) e a prática, respeitante aos papéis masculinos e femininos que a sociedade preconiza (Thébaud, 1991; Wall, 2007). Assim, a presente investigação parte do pressuposto científico de que as crianças de 4/5 anos, frequentadoras de jardins-de-infância públicos do Distrito de Aveiro, já possuem consciência da divisão de género, bem como de estereótipos e preconceitos e que essa percepção lhes advém, sobretudo, do contexto familiar (Bühler, 1980; Kagan, 1964 cit por Vieira, 2006), a qual pode vir a ser perpetuada, ou não, quando colocadas em confronto com o contexto escolar.

Ao longo, desta investigação, realizamos uma pesquisa documental, e aplicamos inquéritos aos pais e educadores de infância e entrevistas aos avós, com o objectivo de aferir as representações sociais de género que estes possuem, o que nos permitiu constatar que não existe um esbatimento dos estereótipos e preconceitos de género ao longo dos tempos, principalmente no que se refere às representações sociais dos educadores de infância e pais. Os avós, embora com uma posição mais liberal em relação às questões de género do que os restantes intervenientes deste estudo, deixam transparecer, ainda, uma representação estereotipada.

Keywords

Gender, Pre-school Education, Family, Social Representations

Abstract

The differences between sexes have been in the limelight of society in general and the media, in particular. That was evident in Portugal with issues such as the liberalization of abortion and the introduction for debating the Act of the minimum number of eligible women in Portuguese Parliament.

However, gender differences have been used to justify inequalities on the roles women and men play in society today (Poeschl, 2000; Poeschl & Serôdio, 1998, cit by Poeschl et al, 2004:365).

Since the beginning of the twentieth century, mainly with Freud scientific work, several theories have been debated/proposed in Psychology, Sociology and Anthropology in order to explain the development of personality, depending on being male or female. The outlooks on the construction of gender, especially those which appeared in the last two decades, "...were strongly influenced by feminist principles/ currents" (Vieira, 2006:45) and postmodern society.

Gender prejudices start being built since an early childhood through the influence exerted by parents, school, and social groups and, later, by ideological or professional groups, who turn to be crucial in developing prejudice (Bühler, 1980:370).

Despite the huge social changes which have occurred in the western world, mainly after the First World War (1914/18), there is still an enormous gap between theory (law) and practice towards male and female roles advocated by society (Thébaud, 1999, Wall, 2007). Thus, this research work assumes beforehand the scientific assumption that four and five-year-old children who attend state-run kindergarten in the District of Aveiro are already conscious and aware of gender division as well as stereotypes and prejudices. This perception stems especially from the family context, which may be perpetuated, or not, when faced with the school context.

Throughout this research we did a documentary work, carried out a survey to parents and teachers as well as an interview to grandparents, aiming to assess social representations of gender we have come to the conclusion that there is a blur of gender stereotypes and prejudices through the time, mostly when referring to social representations of pre-school teachers and parents. Grandparents, albeit with a more liberal perspective towards gender issues, in comparison with other intervenients in the study, still reveal a stereotyped representation.

Índice

Introdução.....	7
Problema de investigação.....	7
Metodologia.....	11
Objectivos do estudo.....	12
Hipóteses de investigação.....	13
 Capítulo 1: Sociedade e educação: o género da Antiga Grécia até ao	
Século XX.....	15
1.1. Antiga Grécia: educação e género.....	15
1.2. Roma: filha e esposa.....	18
1.3. Idade Média: feiticeira e poder feminino.....	20
1.4. Idade Moderna: homens vs mulheres.....	23
1.5. Século XIX: o século das revoluções de género.....	25
1.6. Século XX: o século das transformações de género.....	26
 Capítulo 2: Perspectivas teóricas sobre a construção de género:	
de Freud à actualidade.....	31
2.1. Perspectiva evolucionista.....	34
2.2. Teorias da identificação.....	36
2.2.1. <i>Perspectiva psicanalítica</i>	36
2.3. Perspectiva da aprendizagem social.....	38
2.4. Perspectiva cognitivo-desenvolvimentalista.....	41
2.4.1. <i>Teoria dos esquemas de género</i>	42
2.5. Perspectivas ligadas aos contextos sociopsicológicos	
de formação de género.....	44
2.5.1. <i>Teoria dos papéis sociais de Eagly</i>	44
2.5.2. <i>O modelo interaccionista de Deaux e Major</i>	45
 Capítulo 3: Crenças de género em Portugal no último século:	
Primeira República; Estado Novo e Pós 25 de Abril.....	47
3.1. Crenças de género na Primeira República.....	50
3.2. Crenças de género no Estado Novo.....	54
3.3. Crenças de género pós-25 de Abril.....	57
 Capítulo 4: Família e género.....	61
4.1. Estrutura familiar e género.....	61

4.1.1. <i>Famílias tradicionais</i>	63
4.1.2. <i>Famílias monoparentais</i>	63
4.1.3. <i>Famílias homossexuais</i>	65
4.2. Trabalho parental e género.....	66
4.3. Avós e género.....	68
Capítulo 5: Escola, Mass Media e género na infância	71
5.1. A construção da identidade de género na infância: Escola e Mass Media.....	71
5.2. Princípios básicos das Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar e género.....	75
Capítulo 6: Metodologia	79
6.1. Teoria das Representações Sociais.....	79
6.1.1. <i>Conceito de representação social</i>	80
6.1.2. <i>Os elementos de construção das representações sociais: Representação como produto e Representação como processo</i>	82
6.2. Procedimentos éticos e de investigação.....	85
6.2.1. <i>Pilotagem</i>	87
6.2.2. <i>Objectivos de investigação</i>	87
6.2.3. <i>Hipóteses de investigação</i>	88
6.3. Tratamento estatístico.....	89
6.3.1. <i>Amostra</i>	89
6.3.2. <i>Análise e Discussão dos resultados</i>	95
Conclusão	119
Limitações do estudo.....	121
Sugestões de estudo.....	122
Bibliografia	123
Anexos	135
Anexo 1: Comissão Nacional de Protecção de Dados.....	137
Anexo 2: Carta para a Obtenção do Consentimento Livre e Esclarecido para a Investigação.....	141
Anexo 3: Inquérito aos pais.....	145
Anexo 4: Inquérito aos educadores de infância.....	157
Anexo 5: Entrevistas aos avós.....	171
Anexo 6: Apresentação dos resultados obtidos.....	245

Índice de quadros, tabelas e figuras

Quadros:

Quadro 1: Teorias do desenvolvimento de género.....	32
Quadro 2: Níveis de explicação aplicados ao género.....	33
Quadro 3: Desenvolvimento da identidade de género: causas e efeitos, de acordo com duas perspectivas teóricas diferentes.....	40
Quadro 4: Relações entre o contexto social, as crenças individuais de género e teoria.....	46

Figuras:

Figura 1: O regicídio de D.Carlos I e do Príncipe D. Luís Filipe.....	50
Figura 2: “A Lição de Salazar” e a trilogia da educação nacional.....	55
Figura 3: Alguns livros únicos da escola primária durante o Estado Novo.....	57

Tabelas:

Tabela 1: Estrutura das famílias, por dimensão média.....	62
Tabela 2: Indicadores sobre a Nupcialidade.....	62
Tabela 3: Casamentos e taxa bruta de nupcialidade, por região.....	62
Tabela 4: Divórcios e taxa bruta de divórcio, por região.....	63
Tabela 5: Casamentos dissolvidos por morte, cônjuges sobrevivos e taxas brutas de viuvez de residentes em Portugal, por sexo.....	64
Tabela 6: População activa, por sexo.....	66
Tabela 7: População empregada, por sexo e nível de ensino completo.....	67
Tabela 8: População empregada a tempo parcial.....	67
Tabela 9: Alunos inscritos no ensino superior por área de estudo e sexo.....	73
Tabela 10: Trabalhadores por conta de outrem e ganho médio mensal, por sexo.....	92

Gráficos:

Gráfico 1: Sexo e idade dos pais.....	90
Gráfico 2: Concelho e Freguesia de residência dos pais.....	91
Gráfico 3: Situação profissional e Habilitações literárias dos pais.....	92
Gráfico 4: Rendimento mensal dos pais.....	92
Gráfico 5: Sexo e Idade dos educadores.....	93
Gráfico 6: Concelho e Freguesia de residência dos Educadores.....	93
Gráfico 7: Tempo de profissão e Habilitações literárias dos Educadores.....	94
Gráfico 8: Rendimento Mensal dos Educadores.....	94
Gráfico 9: Sexo e Idade dos Avós.....	95
Gráfico 10: Concelho e Situação profissional Avós.....	95
Gráfico 11: Definição de género dos Pais e Educadores de Infância.....	96
Gráfico 12: Definição de sexo dos Pais e Educadores de Infância.....	97
Gráfico 13: Definição de estereótipos dos Pais e Educadores de Infância.....	98
Gráfico 14: Definição de preconceitos dos Pais e Educadores de Infância.....	99
Gráfico 15: Agentes de influência na construção do género, opiniões de Pais e Educadores de Infância.....	100
Gráfico 16: Influência da estrutura familiar na construção do género, representações de Pais e Educadores de Infância.....	101
Gráfico 17: Estrutura familiar e género, representações de Pais e Educadores de Infância.....	102
Gráfico 18: Trabalho parental e género, representações de Pais e Educadores de Infância.....	103
Gráfico 19: Rendimento económico parental e género, representações de Pais e Educadores de Infância.....	104
Gráfico 20: Nível escolar parental e género, representações de Pais e Educadores de Infância.....	105
Gráfico 21: Formação em género dos Educadores.....	106
Gráfico 22: Contexto da formação em género dos Educadores.....	106
Gráfico 23: Importância da formação sobre género, representações dos Educadores.....	107
Gráfico 24: Orientações Curriculares e promoção educação para o género, representações dos Educadores.....	108

Gráfico 25: Área das Orientações Curriculares que promovem uma educação para o género, representações dos Educadores.....	108
Gráfico 26: Publicidade e <i>Marketing</i> , representações de Pais e Educadores.....	110
Gráfico 27: Vida doméstica, representações de Pais e Educadores.....	111
Gráfico 28: Representações de Pais e Educadores sobre a Personalidade do homem e da mulher.....	113
Gráfico 29: Representações dos Pais e Educadores sobre a Vida Profissional do homem e da mulher.....	114
Gráfico 30: Representações de Pais e Educadores sobre a Vida escolar/lúdica do homem e da mulher.....	116

Introdução

“A mudança social mais importante nas últimas décadas foi a revolução nos papéis de género que transformou as vidas da maioria da população nas sociedades industrializadas avançadas”

Inglehart, Norris & Welzel, 2003 cit por Torres & Brites, 2006:329

As diferenças entre géneros tem merecido algum destaque na sociedade, em geral, e nos meios de comunicação, em particular, tal como foi evidente em Portugal, nas questões da liberalização do aborto, na política, através da introdução para debate da lei do número mínimo de mulheres no parlamento português, a igualdade das mulheres e dos homens no local de trabalho, bem como em alguns estudos sobre o papel da mulher, no meio científico¹ (Poeschl & Serôdio, 1998 cit por Poeschl et al, 2004: 365).

Como efeito, a sociedade ocidental tem-se baseado secularmente na divisão entre papéis femininos e masculinos, mais visível através das estruturas e papéis familiares desde as civilizações greco-romanas, pois, como salienta Slepj (2000: 65), “o modelo familiar da nossa sociedade e do nosso tempo – a organização dos núcleos sociais assim como os conhecemos – é o resultado de uma complexa transformação que teve lugar ao longo dos séculos e que em cada cultura foi sujeita a mudanças específicas, assumindo conotações diferentes”.

Problema de investigação

A presente investigação parte do pressuposto científico de que as crianças de 4/5 anos, frequentadoras de jardins-de-infância públicos do Distrito de Aveiro, já possuem consciência da divisão de género, bem como de estereótipos e preconceitos de género e que essa consciência lhes advém, sobretudo, do contexto familiar (Bühler, 1980), a qual pode vir a ser perpetuada, ou não, quando

¹ A este propósito pode-se mencionar algumas obras, tais como o capítulo de Lígia Amâncio e Patrícia Ávila intitulado “*O Género na ciência*” que está inserido na obra coordenada por Jorge Correia Jesuino “*A Comunidade Científica Portuguesa nos finais do século XX*”. Oeiras: Celta, 1995. Também com a organização de Lígia Amâncio e Conceição Nogueira é-nos apresentado um conjunto de textos decorrentes de uma reunião realizada em 1995, na Universidade do Minho, intitulados “*Gender, management and science*”. É também de referir, entre outras obras, a tese apresentada à Faculdade de Medicina do Porto, por José Joaquim Barbosa de Araújo, intitulada “*As Mulheres Médicas*”, com data de publicação de 1879; já nesta altura este autor defende que a ciência é acessível à mulher, porque ela pode-se à altura de qualquer das ciências.

colocadas em confronto com o contexto escolar. A ser assim, as representações que as crianças têm de género e sexo poderão ser as mesmas que as dos seus progenitores, pelo que, por um lado, se pretende conhecer as representações que os pais possuem sobre os conceitos anteriormente referidos e, por outro, as dos educadores para, deste modo, não só se poder conhecer mais profundamente a sua importância na construção de género na infância, como também, se poder perspectivar melhor os modos de intervenção sobre questões de género em contexto de jardim-de-infância.

Para além do conhecimento das representações de género que pais e educadores de infância possuem actualmente, pretende-se também conciliar dois momentos históricos e sociais que Portugal viveu num passado, mais ou menos recente, a passagem de uma ditadura para a actual democracia. Esta ligação irá ser efectuada através do conhecimento das opiniões dos avós das crianças que frequentam o jardim-de-infância público do Distrito de Aveiro, procurando saber de que modo estes influenciam as concepções de género dos seus filhos/as e netos/as. As representações sociais caracterizam-se pela mobilização simultânea de factores individuais e colectivos; elas situam-se de modo mais amplo na esfera da cultura e das mentalidades, no campo da produção e da comunicação das ideias, no relacionamento entre o psicológico e o social (Jodelet, 1989 cit por Martins et al, 2008: 29).

Deste modo, as representações sociais podem ser um caminho auspicioso na pesquisa educacional permitindo a aceitação de “um olhar psicossocial, de um lado preenchendo o sujeito social com o mundo interior e, de outro, restituindo o sujeito individual ao mundo social” (Moscovici, s/d cit por Mazzotti, 1994: 60).

Todavia, apesar das grandes transformações sociais que ocorreram no mundo ocidental, principalmente após a Primeira Grande Guerra (1914-1918), ainda se verifica um grande desfasamento entre a teoria (leis) e a prática, respeitante aos papéis masculinos e femininos que a sociedade preconiza (Thébaud, 1991; Wall, 2007). Mas, é com o aparecimento e ascensão dos movimentos feministas²

² Em sequência dos movimentos femininos americanos aparecem nos Anos 60/70 vários grupos de mulheres; assim, temos o Movimento de Libertação das Mulheres (MLM), o Grupo Autónomo de Mulheres do Porto (GAMP) e o Grupo de Mulheres da Associação Académica de Coimbra (Tavares, 2000; Pimentel, 2001).

durante o último século, que se veio dar outra dinâmica quer ao estatuto da mulher quer à organização e atitudes familiares, uma vez que, é neste século XX, que a família se transforma; ou seja, na nossa sociedade existem cada vez mais famílias informais (homossexuais, monoparentais) e a “mudança de funções [familiares] acarreta uma mudança de natureza: na verdade, a família deixa de ser uma instituição forte” (Prost, 1991: 61), levando a uma individualização dos seus membros. Mas, essas transformações sociais (crenças e valores) estão intimamente ligadas às ideologias estatais que são suportadas pelas diversas leis e constituições, bem como pela educação ministrada nos estabelecimentos escolares. Tal significa que a emancipação e o autoritarismo do Estado têm sido usualmente utilizados para fomentar a tutela governativa a agente de modernização da sociedade. Essa modernização é, no entanto, falsa em muitas instâncias, pois, os textos constitucionais não são colocados em prática, o que origina uma sociedade em que as suas leis são muito avançadas e as suas práticas sociais muito retrógradas (Santos, 1993 cit por Santos, 1994); este facto é bem visível nos papéis familiares das sociedades democráticas hodiernas.

Lipovetsky (2000) refere que estas relações familiares não se perspectivam com uma troca entre géneros (mulher-trabalhadora; homem-doméstico), mas sim, com um enlace entre o tradicional e o moderno, pois, “a revolução da igualdade não é o coveiro da divisão sexual dos papéis, mas sim aquilo que a torna compatível com as ideias da modernidade” (Lipovetsky, 2000: 254). Perante estas considerações, podemos afirmar que a criança é, desde cedo, influenciada pela família em todos os aspectos, nomeadamente, no que respeita à formação e à construção do seu conceito de género.

Teoricamente, é desde o início do século XX, com os trabalhos de Freud, que se têm vindo a estudar e propôr várias teorias nas áreas de psicologia, sociologia e antropologia que ajudam a explicar a formação da personalidade consoante se é homem ou mulher. As perspectivas sobre a construção de género, principalmente, as que surgiram nas últimas duas décadas, “foram fortemente influenciadas pelas correntes feministas” (Vieira, 2006: 45), bem como pela sociedade pós-moderna. Todavia, como foi anteriormente referido, a escola também desempenha um papel crucial, não só no desenvolvimento cognitivo da criança mas, igualmente,

na perpetuação de estereótipos e preconceitos (Gomes, 2007), pois, como nos afirma Raminhos (2006), algumas das tarefas realizadas pelos educadores de infância são idênticas às desempenhadas pelas mães em casa (a cuidar, a arrumar, a vigiar, a ensinar e a proteger as suas crianças). Assim sendo, este paralelismo, entretanto criado com a actividade profissional, permite a consolidação dos estereótipos femininos e o conseqüente afastamento dos homens em relação àquela, já que “a mulher pode fazer qualquer trabalho que não deixa por isso de ser feminina, enquanto que os homens, quando entram no campo profissional tradicionalmente conotado com o género feminino, põe mais em causa a sua masculinidade” (Raminhos, 2006: 7).

Desta forma, iremos abordar, no primeiro capítulo deste trabalho investigativo, uma breve contextualização histórica evolutiva da família e da educação desde a Antiga Grécia até ao século XX, sendo que o papel da mulher e da criança sofreu uma grande transformação. Da insignificância e inferioridade social evoluiu para a paridade social. Mas, esta evolução não se fez sem esforço e mudança de atitudes sociais. Durante séculos, a mulher foi submissa e considerada inferior em relação ao homem, com poucos direitos ou até sem nenhuns, e, só a partir do último século, com as revoluções que o caracterizam, se pode afirmar que a mulher conquistou o seu lugar na sociedade, principalmente, em termos de leis.

No capítulo 2, propomo-nos identificar e contextualizar as diversas perspectivas teóricas de construção do género, pois, ao longo do século XX, tem-se assistido a um proliferar de teorias explicativas da construção de género pela criança: umas, baseiam-se mais na biologia (Perspectiva Evolucionista e Teorias da Identificação), e outras, na psicossociologia (Perspectiva da Aprendizagem Social, Perspectiva Cognitivo-desenvolvimentalista e Perspectivas ligadas aos contextos sociopsicológicos).

No capítulo 3, procuraremos descrever, ainda que sumariamente, as crenças de género em Portugal no século XX; mas, apesar de se ter verificado uma grande evolução a nível das crenças de género em Portugal no último século, é vital que, para que exista, efectivamente, uma igualdade entre géneros, os actores sociais têm de possuir uma maior escolaridade. Para além da escola, a família mais próxima da criança (pais e avós) desempenha um papel fundamental na sua

construção dos conceitos de género. É, pois, com esta perspectiva em mente que nos propomos abordar a relação da família com a construção dos conceitos de género por parte da criança. Deste modo, iremos abordar no capítulo 4, não só a estrutura familiar, como também o trabalho parental e a relação da criança/família com os avós.

No capítulo 5, analisaremos a relação entre o mundo da escola e os mass media como agentes formadores dos conceitos de género. Para além disso, interessamo-nos também conhecer quais as dimensões de género contempladas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (OCEP).

Por último, no capítulo 6, serão apresentados e justificados os procedimentos ético-investigativos da nossa investigação. É neste capítulo que também serão analisados e discutidos os resultados da nossa investigação; deste modo, fizemos uso de uma metodologia qualitativa e quantitativa, uma vez que pretendíamos aferir opiniões de um dado estrato populacional. Proceder a uma investigação documental das obras de referência, com o objectivo de conhecer profundamente as questões teóricas que caracterizam a problemática da construção do género; elaboramos e implementamos inquéritos aos pais e educadores das crianças de 4/5 anos que frequentam o jardim-de-infância público do Distrito de Aveiro, bem como realizamos entrevistas aos avós dessas mesmas crianças, de forma a conhecer as suas representações de género.

Metodologia

Elegemos estes dois métodos de investigação (quantitativa e qualitativa), pois, “na prática, é frequente recorrer a métodos mistos, como por exemplo, uma entrevista não directiva imediatamente seguida de uma semidirectiva, ou um questionário alternando questões abertas e fechadas” (Ghiglione & Matalon, 2001: 64).

Normalmente, utiliza-se o inquérito, segundo Ghiglione e Matalon (2001), quando temos necessidade de conhecer uma grande variedade de comportamentos de uma pessoa e em que a observação directa não é possível fazer ou ocupa demasiado tempo. Também se recorre ao inquérito quando existe uma grande probabilidade de envolvimento pessoal e afectivo do investigador com o objecto

de estudo, já que o inquérito é um método fiável para que a observação seja a mais objectiva possível.

Neste trabalho de investigação pretende-se utilizar a técnica da entrevista semidirectiva e o questionário com questões abertas e fechadas.

Embora se tenham elegido estes dois métodos de investigação temos que ter em conta que, “na prática, é frequente recorrer a métodos mistos, como por exemplo, uma entrevista não directiva imediatamente seguida de uma semidirectiva, ou um questionário alternando questões abertas e fechadas” (Ghiglioni & Matalon, 2001: 64).

Objectivos do estudo

Gomes (2007) menciona que a escola é um lugar privilegiado para a construção de identidades, assim como a perpetuação de estereótipos e preconceitos, bem como a sua evolução. Mas, a escola não se encontra sozinha nesta “cruzada”; também os pais desempenham um papel crucial no desenvolvimento cognitivo e emocional da criança.

Desta forma, são objectivos gerais desta investigação:

- Conhecer as diversas teorias sobre a construção de género do século XX;
- Conhecer as representações de género de pais, avós e de alguns educadores dos jardins-de-infância públicos do Distrito de Aveiro;
- Conhecer as dimensões de género que são contempladas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (OCEP);

Como objectivos específicos desta investigação temos:

- Limitar, no tempo e no espaço (sociedade ocidental), as representações sociais de género ao longo da história;
- Perceber quais os agentes socializadores que têm mais influência na construção do conceito de género das crianças;
- Compreender se o nível sócio-económico e educacional dos pais influencia a construção do conceito de género pelas crianças;

Hipóteses de investigação

A escola, a par com a família, constituem os agentes socializadores que mais influenciam a personalidade das crianças, tal como é exposto nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (OCEP), que nos referem que “a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita relação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como um ser autónomo, livre e solidário” (Ministério da Educação, 1997: 15). Deste modo, este estudo tem por hipóteses investigativas os seguintes pressupostos:

H1: Os pais e os educadores de infância conhecem o significado de género, sexo, estereótipo e preconceito;

H2: Os pais e os educadores de infância consideram que a família influencia mais do que o jardim-de-infância na construção do conceito de género por parte da criança;

H3: Os pais e os educadores de infância consideram que as condições sócio-económicas parentais (nível escolar, rendimento económico, estrutura familiar e trabalho parental) influenciam a construção do conceito de género pelas crianças;

H4: Na opinião dos educadores de infância, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar e a sua formação inicial contemplam uma dimensão adequada para o género;

H5: Existe uma grande disparidade nas representações sociais de género entre pais, avós e educadores de infância das crianças de 5 anos que frequentam alguns dos jardins-de-infância públicos no Distrito de Aveiro;

H6: Os educadores de infância (homens) consideram que a sociedade tem representações sociais mais negativas em relação à sua profissão do que se fossem mulheres;

Capítulo 1: Sociedade e educação: o género da Antiga Grécia até ao Séc. XX

“Elemento frio de um mundo imóvel, elas [as mulheres] são a água estagnada, enquanto o homem resplandece e age: afirmavam-no os Antigos e todos o repetem.”

Duby & Perrot, 1990: 7

A sociedade ocidental tem-se baseado, secularmente, numa diferenciação de papéis entre o género feminino e masculino. Esta distinção apresenta um traço comum ao longo dos séculos: a supremacia do homem sobre a mulher, como nos refere Duby e Perrot (1990), embora com algumas variações espaço-temporais.

É com esta consciência de diferença, que nos propomos fazer um breve enquadramento histórico do papel de género ao longo do tempo social, histórico e educativo. Desta forma, iremos começar por caracterizar a sociedade e a educação, desde a Antiga Grécia até ao Século XX.

1.1. Antiga Grécia: educação e género

“Na sua dupla relação com o saber, a mulher grega é uma figura curiosa. É um objecto apaixonante e um sujeito muito discreto, mas teoricamente exemplar. Enquanto objecto, a mulher surge, em primeiro lugar, como essa coisa viva cuja aparição no mundo o mitólogo teve de imaginar antes de se tornar, para os médicos, um corpo a dissecar e, para os filósofos, uma figura social a instituir. Como sujeito, aparece esporadicamente, mas sempre, à margem do exercício filosófico, médico ou literário, vindo a excepção confirmar a regra da exclusividade masculina no domínio intelectual.”

Sissa, 1990: 79

A Antiga Grécia era formada por diferentes cidades destacando-se, em especial, a partir do século VI a.C., as cidades de Atenas e Esparta. Em Esparta, a preparação dos jovens para as suas responsabilidades como cidadãos, era efectuada pelo estado, desde a primeira infância até à idade adulta (Lonis, 1998). O estado espartano manifestava uma grande preocupação na preparação militar dos seus cidadãos. Este facto devia-se a uma filosofia guerreira de preservação da sua cultura em relação aos seus vizinhos, especialmente de Atenas (Guerra do

Peloponeso³). A falta crónica de mão-de-obra militar era resolvida através da educação; assim, esta era iniciada aos sete anos, quando o rapaz saía de casa. Aprendia a ler e a escrever, mas, o mais importante, era a sua preparação militar. Ele vivia em tendas ou barracas e tinha que se sustentar sozinho; a única forma de evasão era o canto e a dança, mas era proibido o canto individual em benefício ao canto coral, pois, era uma forma de fortalecer a disciplina e desenvolver as artes guerreiras (Coccia & Bermani, 1970; Monroe, 1979).

As mulheres espartanas, por sua vez, também eram submetidas a uma rigorosa disciplina, em que as actividades “tipicamente” femininas, como o fiar e tecer, eram desprezadas e entregues aos escravos, enquanto as jovens efectuavam exercícios atléticos, como a corrida, o lançamento do disco e do dardo. Estes exercícios tinham como finalidade fortalecer o corpo da mulher de forma a dar origem a descendentes robustos e saudáveis. “As mulheres espartanas, em suma, deviam preparar-se para serem as mães de guerreiros destros e valentes” (Coccia & Bermani, 1970: 45).

Esparta encontrava-se “isolada” do mundo exterior, o que lhe conferia uma certa resistência a novos valores sociais e económicos que, no século V a.C., começavam a actuar, como em Atenas, com o triunfo da democracia. Atenas, com a sua abertura democrática torna-se, assim, guia do mundo grego. Deste modo, foi na sociedade grega que se registou, pela primeira vez, uma preocupação com o desenvolvimento completo do ser humano e não só uma cuidada preparação física e militar. Pode-se mesmo afirmar que foram os filósofos gregos que “criaram” a escola (Coccia & Bermani, 1970).

A escola grega tinha três finalidades: a procura da verdade, e consequente aquisição do saber; capacidade de gozar a beleza da arte, em todas as suas formas; aquisição de hábitos de conduta disciplinada e socialmente válida, segundo os preceitos da moralidade. Assim, os rapazes dedicavam-se a um primeiro curso, em que era leccionada a gramática, a música e a ginástica. Após

³ Guerra que decorreu nos finais do século V a. C. e que teve uma duração de 30 anos. Na Guerra do Peloponeso, Atenas e Esparta confrontaram-se, não apenas no plano das forças armadas, mas também no domínio das concepções do mundo e da vida e dos modelos de organização social (Coccia & Bermani, 1970).

estas lições, aqueles que tinham possibilidades monetárias continuavam a estudar até aos 18 anos, que era quando entravam na maioridade, começando a participar na vida política da cidade. Desta forma, os gregos são, desde cedo, habituados a um clima de discussão e de participação democrática, pois, a educação intelectual decorre do convívio com os adultos (Coccia & Bermani, 1970; Monroe, 1979).

No século V a.C., a educação grega atingiu o seu auge, traduzindo-se num novo individualismo, o que originou uma separação do Homem do Cidadão. Neste período, considerava-se que todos os homens são livres e, para que um cidadão chegasse a uma cargo público, teria que ser por mérito próprio e não por direitos de nascença. Esta modificação do pensamento levou a que surgissem novos professores – os sofistas⁴, originando uma modificação na educação grega. (Monroe, 1979; Gal, 1985; Luzuriaga, 1978).

Apesar da participação democrática que Atenas anunciava, as mulheres eram totalmente excluídas da vida pública, até dentro de casa. Viviam para casar, pois, o casamento está para a rapariga como a guerra está para o rapaz, o que, normalmente, acontecia por volta dos catorze/quinze anos e os enlances eram combinados pelas famílias (Coccia & Bermani, 1970; Lefkowitz, 1999; Iribarne, 2001; Brulé, 2003).

Nas famílias mais pobres, as mulheres, ainda assim, detêm mais liberdade do que nas famílias ricas, uma vez que estas poderiam vir à rua para fazer compras, tomar conta de bancas de mercado, tratar dos animais. Mas, nas famílias ricas, onde existiam escravas para fazer todo o trabalho doméstico, restava à senhora da casa o fiar e tecer. Nos finais do século V a.C., as mulheres começaram gradualmente a participar nos banquetes; primeiro, sentadas, e depois, recostadas como os homens (Coccia & Bermani, 1970; Lefkowitz, 1999; Iribarne, 2001; Brulé, 2003).

⁴ Eram professores gregos, normalmente, não originários de Atenas, e que criticavam o sistema educativo ateniense. Ensinavam qualquer matéria desde que fossem pagos. Os sofistas acentuavam o valor da individualidade, defendendo que não existiam ideais nem verdades universais, o que originou duras críticas por parte dos filósofos, nomeadamente, Sócrates (Monroe, 1979).

Após esta breve caracterização do estilo de vida e de educação das duas cidades mais importantes do mundo grego, importa, agora, olhar, não para uma cidade, mas sim, para um império que influenciou, e ainda influencia, o mundo actual, principalmente, no que concerne ao papel da mulher – o império romano.

1.2. Roma: filha e esposa

“Os gregos estão em Roma, são o essencial de Roma; [...] Em Roma a civilização, a cultura, a arte e a própria religião são quase completamente oriundas dos gregos, ao longo de meio milénio de aculturação. [...] Roma é um povo que teve por cultura a de um outro povo, a Grécia.”

Veyne, 1989: 14-15

Como nos refere Monroe (1979) e Veyne (1989), os gregos influíram muito as concepções que os romanos tinham sobre a organização da sociedade. Esta influência por parte dos gregos advém, em grande medida, das “imigrações” que os filósofos e, principalmente, os sofistas gregos, fizeram para Roma, nascendo, assim, o papel do pedagogo.

Os pedagogos estavam incumbidos de administrar a educação às crianças romanas. Deste modo, a criança era, desde cedo, entregue a amas e a pedagogos que tinham por missão ensinar e educar a criança. A dimensão educativa era, portanto, reconhecida e as crianças eram ensinadas até aos 12 anos (tanto os rapazes como as raparigas). No entanto, a partir dessa idade, o rapaz continuava a estudar, se pertencesse a uma família abastada, enquanto que a rapariga era considerada apta para as lides domésticas, sendo enviada para casa paterna (Veyne, 1989: 32).

Tanto o casamento como o divórcio eram informais. O casamento romano era um acto privado sem simbolismo não sendo registado por nenhum documento escrito e poderia, eventualmente, aparecer um contrato de dote. Quando a mulher se divorcia leva só o dote que tinha quando se casou, ficando os filhos com o pai. As pessoas divorciam-se e casam-se com facilidade e os filhos de várias uniões coexistem debaixo do mesmo tecto (Veyne, 1989).

A mulher romana, “mesmo sem ter os mesmos direitos que o homem, tinha um certo prestígio. Com o casamento, a mulher assumia até a dignidade de «sócio»”

(Slepoj, 2000: 81-82). Mas, apesar destas considerações, era natural que na sociedade romana, um marido fosse “senhor da sua mulher, como das filhas e dos servos domésticos” (Veyne, 1989: 51).

O direito romano contemplava o *pater familias*, isto é, a autoridade e a justiça encontrava-se numa só figura o pai sendo que esta autoridade suprema só acaba com a sua morte. Era, também, ao pai que competia decidir o destino do recém-nascido, uma vez que o nascimento era um acto mais social do que privado. A criança nasce longe do olhar masculino e era frequente que a sua mãe morresse durante o parto. O pai poderia expor a criança que era abandonada, a maior parte das vezes, ao pé de uma lixeira, sendo raro sobreviverem. Aquelas que eram acolhidas eram tornadas escravas ou adoptadas por outras famílias. Por vezes, este abandono era uma simulação, entregando a mãe (sem conhecimento do marido) a criança a vizinhos que, depois, eventualmente, a libertavam (Veyne, 1989).

Com o fim da República e o início do Império, no século II d.C., aliado à conversão ao cristianismo e abandono do politeísmo por parte do imperador Constantino⁵ (312-337 d.C.), no século IV d. C., origina-se uma mutação nas concepções sociais dos papéis do masculino e do feminino, agora, fortemente influenciadas pelas ideias do cristianismo (Nicholas, 1999).

Com a proibição de um segundo casamento e com o incentivo à castidade e virgindade, a Igreja garante “mão-de-obra”, principalmente feminina, sendo

⁵ “O imperador Constantino (312-337), filho de uma mãe cristã e de uma pai pagão [...], tornou-se, quase de certeza, um cristão. Já no fim da sua vida disse a Eusébio, bispo de Cesareia, que na véspera do seu combate decisivo contra o seu rival Maxêncio, em 312, tinha tido uma visão celestial do símbolo cristão XP, com a insígnia «Sob este sinal vencerás». Ele travara a batalha com essa insígnia nos estandartes. Quando o Deus cristão lhe concedeu a vitória, converteu-se. [...] A conversão de Constantino pode, então considerar-se um acontecimento momentâneo. Aparentemente, pretendia utilizar uma religião relativamente nova, cuja maioria de seguidores ainda apresentava uma considerável devoção emocional à sua fé, de modo a compensar a decrescente lealdade dos romanos aos deuses tradicionais. [...] Concedeu aos cristãos posições influentes no seu governo, confiscou os tesouros dos templos pagãos e dotou a Igreja de riquezas. A conversão à religião do imperador era um meio de ascensão social e política, beneficiando a igreja com grandes legados e donativos. O único imperador romano não cristão, depois de Constantino, foi Júlio, o *Apóstata* (361-363), que privou os cristãos de alguns cargos oficiais e tentou restituir aos seus lugares de honra os deuses romanos. No entanto, não era suficientemente forte para perseguir os cristãos activamente e, mais tarde, em 391, o imperador Teodósio I fez do Cristianismo a única religião oficial do Império” (Nicholas, 1999: 47-48).

representada em público por celibatários. Mas, “apesar da nova importância do clero, da cuidadosa segregação entre homens e mulheres, na maioria das vezes colocados em lados diferentes das grandes naves da basílica [...], as basílicas cristãs continuavam a ser o local de encontro de homens e de mulheres” (Brown, 1989).

A Igreja Cristã, implementou a máxima de que cada membro da comunidade cristã, homem ou mulher, era pecador e que as esmolas, mesmo por mais modestas que fossem, eram bem-vindas aos verdadeiros pobres. Assim sendo, as mulheres ricas gozavam de um estatuto social muito elevado, pois, eram elas que “financiavam” as obras da Igreja (Brown, 1989; Nicholas, 1999).

É nesta época que se começa a valorizar uma educação mais privada em oposição a uma educação pública que, até então, tinha sido a imagem de marca da República Romana; isto é, a educação dos jovens começa a ser ministrada no interior do mosteiro, enquanto nos séculos precedentes era habitual os jovens irem com os seus pedagogos para as proximidades do fórum, centro da actividade política da cidade (Brown, 1989).

É com esta diferença abismal entre a educação pública e a educação privada que a Idade Média se inicia.

1.3. Idade Média: feiticeira e poder feminino

“O estatuto social, geralmente, era hereditário, mas não de uma forma rígida. Os jovens podiam herdar um alto estatuto dos seus pais, ou ganhá-lo ao lutarem sob o estandarte de um senhor com uma posição mais elevada do que a sua. Da mesma forma, também podiam perder esse estatuto se se envolvessem em actividades degradantes, nomeadamente, o trabalho manual, que era executado pelas mulheres, pelas crianças, pelos escravos e pelos deficientes físicos.”

Nicholas, 1999: 71-72

Com a consolidação do cristianismo, a mulher ganhou alguma relevância social, principalmente, como servidora e financiadora de obras de caridade, como foi referido anteriormente. Mas, apesar desta independência feminina, é ainda o homem quem domina.

Continua-se a verificar o *pater famílias* em que o marido comprava o poder paternal; isto é, com o casamento o noivo pagava um dote aos pais da futura noiva. Desta forma, a mulher passava, assim, da “prisão” paternal para a “prisão” do marido. Esta prática decorreu até ao século XII, depois com o decréscimo de número de homens elegíveis é a família da noiva que paga dote para ajudar as suas filhas a encontrarem maridos, tornando-se o casamento um acto político e económico (Nicholas, 1999).

Como nos afirma Rouche (1989: 455), “esta diferença de regime entre homem e mulher, ele senhor do seu mundo, ela encerrada numa série de interditos, é ainda mais clara quando se trata do divórcio.” O homem pode divorciar-se da mulher se ela cometer adultério, aborto e violação de sepultura, mas, se for ao contrário, a mulher é morta e atirada para a lama, pois, para ela se querer divorciar é porque foi adúltera. A mulher era também considerada como a única responsável do aborto, do infanticídio e da contracepção (Rouche, 1989).

A família da Idade Média, tende também a sofrer algumas alterações, nomeadamente, com a influência dos germânicos; isto é, a família extensiva, característica da sociedade romana, começa a perder alguma importância, dando lugar, desta forma, a uma família mais nuclear, em que o estatuto da mãe determina o dos seus filhos. Todavia, com a alta taxa de mortalidade infantil e com os segundos casamentos, estas famílias são ainda muito instáveis, tendo o sexo masculino o papel de chefe da tribo. Contudo, tanto os filhos como as filhas herdavam igualmente as propriedades dos seus pais, originando uma grande fragmentação da propriedade agrícola. Com as terras a serem cada vez mais pequenas e sem possibilidade para sustentar a família, esta, era obrigada a procurar trabalho na cidade, o que vai influenciar a concepção da família existente e, especialmente, da mulher (Nicholas, 1999).

Muitas mulheres de classe média trabalhavam fora do lar ou ajudavam os seus maridos nas actividades exteriores, exercendo profissões como a tecelagem, enfermeiras, padeiras. Todavia, e apesar desta independência, quando as mulheres e os homens eram contratados para o mesmo trabalho, de uma forma geral, estas recebiam menos do que os homens. A mulher também podia

continuar com a profissão do marido, quando este morria, tendo, para isso, que o gerir através dos guardiães masculinos; mas, na prática, esta regra era por vezes ignorada (Nicholas, 1999).

O trabalho da mulher era encarado como uma forma de complementar o rendimento familiar. Com a morte do marido os bens eram imediatamente divididos pelos herdeiros, fazendo com que a mulher se visse com um grande corte nos seus rendimentos, levando os maridos a comprar lugares para as mulheres e filhas em conventos, como forma de assegurar um lar para estas depois da sua morte. Outra forma de a mulher manter a viabilidade económica era com a realização de um segundo casamento (Nicholas, 1999).

Principalmente no final do século XIV, a mulher começou a ser considerada feiticeira. Era portadora de conhecimentos médicos que, aliados ao seu mundo “secreto” a que era submetida pelos homens, gerava um terror constante, pois, “se a mulher tem o poder de curar através de meios simbólicos ou do uso das plantas, será possível imaginar que não é capaz de fazer mal àqueles que a rodeiam por meio de processos semelhantes?” (Sallman, 1991: 525).

As condenações por feitiçaria tiveram o seu auge no século XV até ao final do século XVII. Os teólogos explicam o místico feminino através das escrituras da Bíblia, mais exactamente, em dois casos: a criação de Eva e a expulsão do paraíso. “Deus criou Eva a partir de Adão, o que, a seus olhos, legitima a submissão da mulher ao homem. Melhor ainda, foi a partir da costela de Adão que Eva foi criada. Sendo a costela um osso curvo, o espírito da mulher não podia ser senão turbo e perverso. O episódio da queda é prova disso. Se Satanás tentou Eva, foi Eva que seduziu Adão e o conduziu ao pecado: a mulher é directamente responsável pela queda do homem” (Sallman, 1991: 521).

Entre os séculos XI e XV, pouca evolução se verificou relativamente aos papéis da mulher e da criança, pelo que entramos na Idade Moderna com este panorama de acentuada desigualdade entre géneros, mas com alguns sinais de mudança.

1.4. Idade Moderna: homens vs mulheres

“Do século XVI ao século XVIII há um aceso debate entre homens e mulheres. Tal debate está ligado ao clima de instabilidade sócio-política e de deterioração dos quadros de referências, no momento em que o modelo eclesial se fende em redes de espiritualidade, em que se organizam socialmente novas práticas de crenças e em que o Estado se apoia – sobretudo no século XVII – no mercantilismo económico.”

Farge & Davis, 1991: 11

Desde a sua fundação que o cristianismo se depara com um paradigma duplo: se, por um lado, é uma religião que apela ao individualismo, por outro, apela também ao colectivo. Nesta época de transformações ainda se vai acentuar mais esta “luta” dentro do cristianismo (Lebrun, 1990), mas, é com a “descoberta” da escrita pelo Ocidente que se vai processar mais esta consciência do individual (Chartier, 1990).

Ainda assim, o sexo masculino continua a concentrar todo o poder e autoridade no que concerne às relações privadas. A rapariga continua a ser preparada para a vida familiar e o trabalho doméstico é visto como sendo uma oração e, por isso, causador de alegria (Chartier, 1990).

É, também, na Idade Moderna que se iniciam os estudos sobre as crianças, sendo a educação um problema muito debatido entre os reformadores. Erasmo de Roterdão (1467- 1536) defende a educação doméstica, afirmando que é “no seio da família, e antes de mais na imitação dos pais, que a criança aprenderá costumes e maneiras [embora reconheça que] é na escola que está o futuro da civilidade” (Revel, 1990:176).

Outro pensador que influenciou a educação na Idade Moderna foi João Amós Coménio (1592-1670). Para Coménio, o objectivo máximo da educação era *ensinar tudo a todos*, sendo que o ensino teria que ser simples e claro; começar por se explicar a ideia geral e, só depois, incidir nos pormenores; deveria existir uma interligação entre os conhecimentos e não se deveria passar para outra matéria sem que a anterior não tivesse sido completamente compreendida. Coménio foi o impulsionador da educação infantil, publicando, antes da *Didáctica*

*Magna*⁶, *A Escola Maternal*, onde há uma antecipação do *Kindergarten*. O propósito do livro era demonstrar às mães como deviam velar pela própria educação dos filhos. Deste modo, não somente a criança devia receber todos os cuidados físicos e ser treinada em jogos, desportos e maneiras, como também ser introduzida na história, geografia e mesmo metafísica (Monroe, 1979). Estes ensinamentos deveriam ser facultados em casa, antes dos seis anos, mas, de uma forma simples e clara. Dos seis aos doze anos, a criança deveria ingressar na Escola Vernácula, escola esta que, mais do que uma preparação para o ensino superior, era um meio de escolarização para quem não pudesse seguir os estudos (Monroe, 1979; Gal, 1985; Oliveira, s/d).

A mulher, na Idade Moderna, continua ainda fechada em casa e a ser excluída da vida pública, cabendo-lhe desempenhar o papel de esposa e de mãe. As suas funções familiares centram-se no cuidar, alimentar, acarinhar na doença, educar e assistir à morte. Mas, nesta época, também ganha alguma independência, podendo controlar a sua fortuna, através do testamento e do contrato de casamento; esta liberdade é adquirida através da “descoberta” da escrita por parte das mulheres (Castan, 1990).

Com a participação das mulheres na Revolução Francesa⁷, o homem começou a tomar consciência do perigo para o seu papel com a emancipação da mulher,

⁶ Foi uma das suas primeiras obras escritas e a mais conhecida actualmente. Foi completada em 1632 embora não publicada, só em 1657 é que foi traduzida para o latim. A *Didáctica Magna* engloba, ainda hoje, ideias sobre a educação inovadoras, tais como: só pela educação se pode formar o homem; um homem pode mais facilmente ser formado na juventude e não pode ser adequadamente formado senão nesta idade; os jovens devem ser educados em comum e por isto são necessárias as escolas; todos os jovens de ambos os sexos deveriam ser enviados à escola; a instrução dada nas escolas deveria ser universal; é possível reformular as escolas; a base da reforma escolar deve ser a ordem exacta em todas as coisas; a ordem exacta da instrução deve ser copiada da natureza; divisão quádrupla das escolas, baseada na idade e nos conhecimentos; ordem universal e perfeita da instrução (Monroe, 1979).

⁷ Durante a Revolução Francesa, as mulheres tiveram um papel muito importante, principalmente, com a integração nas milícias armas e incitação ao conflito dos homens. Após a Revolução, “o *Comité* de Segurança Geral temia que as discussões sobre o vestuário tivessem um efeito de masculinização das mulheres [...]. Mulheres armadas seriam então bem mais perigosas nas longas filas de pão; pior ainda, elas fundavam clubes. [os deputados] suprimiram todos os clubes de mulheres, já que falseavam a «ordem natural», e «emancipavam» as mulheres da sua identidade exclusivamente familiar (privada). Como dizia Chaumette: «Desde quando se usa ver a mulher abandonar os cuidados devotos do seu lar, o berço dos seus filhos, para vir para a praça pública pôr-se na tribuna das arengas?». As mulheres eram consideradas como a representação do privado, e a sua participação activa enquanto mulheres na praça pública era rejeitada praticamente por todos os homens.” (Hunt, 1990: 26)

reforçando a ideia de que a mulher é um ser frágil que é necessário a todo o custo preservar, sendo que o maior receio desta época é que a igualdade entre sexos causasse a anarquia, logo, tinha-se que demarcar, sem margem para dúvidas, os “territórios” de ambos os sexos: privado para a mulher e público para o homem (Hunt, 1990).

É com a revolução industrial do fim do século XVIII e princípios do século XIX, que se esboça uma verdadeira emancipação da mulher; isto é, com a falta de trabalho no campo e a consequente migração para a cidade, com os espaços exíguos da habitação citadina e, principalmente, com a entrada da mulher no mundo fabril, os vizinhos começam a ter mais importância do que a família alargada e, deste modo, começam-se a esboçar verdadeiras redes de solidariedade entre estes, principalmente, entre as mulheres (Castan, 1990).

1.5. Século XIX: o século das revoluções de género

“A imagem de um século XIX sombrio e triste, austero e opressivo para as mulheres, é uma representação espontânea. [...] Por isso, será preferível dizer que esse século é o momento histórico em que a vida das mulheres se altera, ou mais exactamente o momento em que a perspectiva de vida das mulheres se altera: tempo da modernidade em que se torna possível uma posição de sujeito, indivíduo de corpo inteiro e actriz política, futura cidadã”.

Fraisse & Perrot, 1991: 15

O início do século XIX é marcado por uma cascata de rupturas e revoluções, mas, ainda permanece o domínio do homem sobre a mulher, com uma grande valorização do casamento e da família. Mesmo com a entrada da mulher no mundo laboral, esta desigualdade persiste, sendo que o salário da mulher era considerado como um apoio, logo, desvalorizado em relação ao trabalho doméstico. Mas, esse segundo salário familiar, principalmente, nas famílias operárias mais pobres ou que foram afectadas pelo desemprego do pai de família, é fundamental para a sobrevivência (Perrot, 1991).

Apesar da entrada da mulher na fábrica, aquela continua a não ter quaisquer direitos, pois, como nos refere Perrot (1991a: 122), “a mulher não pode dispor dos seus bens na comunidade, regime que não cessa de se alargar. Tal como a criança menor, à qual tanto se assemelha, não pode dispor do seu salário, até

que uma lei de 1907 lhe permita finalmente essa possibilidade [...] no final do século XIX, o salário do casal era pago ao marido. A mulher só é protegida nos seus bens pelo regime dotal, em clara recessão, ou pela separação, que pressupõe contrato, prática de ricos também ela em recuo”.

Com o desenvolvimento das teorias educacionais e sociais que decorreram ao longo do século XVIII e XIX, a criança é colocada no centro da família; isto é, a criança, neste período, era considerada um ser que requeria um grande investimento quer afectivo, económico, educativo e existencial, pois, esta é o futuro da família, é através dela que se perpetua o nome e os ideais da família. A primeira educação que a criança recebe é a da mãe; só com uma idade mais avançada é que o pai se encarrega da educação, especialmente da do filho, sendo que a “atenção que prestam às filhas é mais excepcional, salvo em certos meios intelectuais, frequentemente protestantes” (Perrot, 1990: 155).

Devido ao atraso na escolarização feminina, é a mãe que se encarrega de educar a rapariga de forma a esta se tornar uma boa dona de casa. As classes escolares eram separadas, existindo cursos diferentes para rapazes e raparigas; enquanto que aos rapazes era ministrada uma educação mais voltada para as funções sociais, os cursos das raparigas incidiam, sobretudo, no governo da casa e cuidado com os filhos e marido (Perrot, 1991a).

Com o final do século XIX e início do século XX, começa-se a perspectivar uma mudança radical nesta definição de papéis; isto deve-se, não só ao despertar dos movimentos feministas, com a exigência do voto, mas também, à Primeira Guerra Mundial.

1.6. Século XX: o século das transformações de género

“De uma guerra a outra, a primeira parte do século XX desfia ao seus anos de massacre, de crise e de ditadura. [...] Do avanço tecnológico americano e dos combates feministas anteriores emerge nos Estados Unidos, nos anos 20, um modelo de mulher moderna, que modela a nossa perspectiva da mudança dos papéis sexuais no século XX mas cujo conformismo iguala a sua força de emancipação”.

Thébaud, 1991: 27

No século XX, principalmente após a Primeira Grande Guerra (1914-1918), existe uma acentuada aproximação entre os direitos do homem e da mulher, sendo que a primeira grande evolução neste século é a passagem do trabalho da esfera privada para a esfera pública.

A evolução das fábricas, e a sua consequente instalação em recintos que não estavam arquitectados desde a origem para esta actividade, causou um grande número de mão-de-obra indiferenciada e, até, de trabalho infantil. Desta forma, foi a empresa quem mais contribuiu para uma separação entre o trabalho e a vida privada. Apesar desta evolução, o papel da mulher, no início do século, transforma-se; isto é, passa de um ideal de permanência em casa em que ela era companheira trabalho e até a primeira a contribuir para a economia doméstica, com o dinheiro poupado que, posteriormente, era novamente investido na “exploração”, para uma valorização do trabalho laboral, continuando a mulher a ser a responsável pelo trabalho doméstico e, agora, subordinada ao homem, pois com “a especialização dos espaços rompe a igualdade conjugal e faz da mulher uma serva. O estereótipo do marido sentado a ler o jornal, enquanto a mulher se afadiga, pressupõe um marido «regressado do trabalho», ou seja, que trabalha fora de casa. Simultaneamente, a economia torna-se mais monetária: o dinheiro que se evita despendar conta menos do que aquele que se ganha. O trabalho assalariado do homem adquire, assim, uma nova dignidade, e a mulher, que permanece em casa, torna-se criada do marido” (Prost, 1991: 41).

Mas, a evolução da escola durante o século XX, foi um dos traços mais marcantes a nível social. Em Portugal, o conceito de escolaridade obrigatória apareceu em 1826 com a Carta Constitucional, que referia que a escola primária era um direito de todos os cidadãos portugueses. Deste modo, foi nessa data que se construíram os primeiros currículos formais que contemplavam a leitura, a escrita e a aritmética. Mas, só em 1835, é que este ensino primário foi considerado gratuito e se responsabilizou os pais e entidades as públicas locais para a escolaridade da criança a partir dos 7 anos de idade (Mendonça, s/d).

A lei de 2 de Maio de 1876, veio reforçar a obrigatoriedade de todas as crianças de ambos os sexos frequentarem a escola entre os seis e doze anos, excepto as

que vivessem em extrema pobreza e aquelas que, após a realização de três exames, fossem consideradas incapazes por um júri (Mendonça, s/d).

Em 1901, o primeiro grau (1ª, 2ª e 3ª classe), era constituído pela leitura, escrita, cálculo, doutrina cristã, agricultura, desenho, ginástica e lavoures, estes dois últimos só integrantes nos currículos femininos. Em Dezembro de 1901, é decretada a obrigatoriedade de possuir o primeiro grau para se aceder a lugares públicos, começando, desta forma, a valorização sócio-profissional através do sucesso escolar. Mas, apesar destas medidas em 1911, a maioria da população portuguesa era ainda analfabeta (Mendonça, s/d).

Foi também em 1911, que se assistiu à regulamentação da divisão do ensino em três graus: o elementar, com duração de três anos e obrigatório para todos as crianças de sete a catorze anos; o complementar, com duração de dois anos; o superior, ministrado em três anos, tendo os alunos possibilidades de continuar os estudos. Em 1919, com a reforma educativa, a escolaridade obrigatória passa de três para cinco anos, mas a Constituição de 1933, veio reduzir a obrigatoriedade de escolaridade outra vez para os três anos, como no início da república. (Mendonça, s/d).

Em 1956, com o Decreto-Lei nº 40 964 de 31 de Dezembro, a escolaridade obrigatória passa dos três para os quatro anos, apenas para os rapazes, e só em 1960, é que as raparigas também viram este direito consagrado na lei. Em 1964, a escolaridade obrigatória passa de quatro para seis anos com o Decreto-Lei nº 45 810 de 9 de Julho. Em 1970, com o ministro Veiga Simão, aumenta a escolaridade obrigatória para os oito anos e, em 1978, foi abolida a separação entre o ensino técnico e o geral, com a criação do ensino secundário unificado, que compreendia o 7º, 8º e 9º anos. Finalmente, em 1986, a escolaridade obrigatória passou a ser de nove anos, o que se mantém até ao ano de 2009 (Mendonça, s/d).

O século XX também veio trazer mudanças ao nível da estrutura do casamento. Este passa a ser realizado por amor, principalmente, depois da Primeira Grande Guerra, existindo uma grande valorização dos sentimentos, sendo que o amor está no centro do casamento. Com esta mudança da base do casamento, aliado

ao controlo da maternidade, com a contracepção, e consequente separação entre maternidade e sexualidade, o casamento passa a ser uma mera formalidade (Prost, 1991). Assim, na segunda metade do século XX, a coabitação juvenil prolifera, levando a uma revolução da estrutura familiar; agora, já não é necessário formar par para se ter um filho: nasce, assim, a monoparentalidade que é reforçada pelo crescente número de divórcios e mães solteiras; aliás, a relação mãe-filho é a única relação familiar realmente estável e sólida (Prost, 1991). Com a ascensão da mulher no mundo do trabalho e, principalmente, nos quadros superiores, nasce entre o casal uma nova forma de ciúmes, “porque a persistência das ideias convencionais pode tornar insuportável ao marido um sucesso da mulher superior ao seu” (Vincent, 1991).

Este facto deve-se à entrada, em massa, da mulher no mundo laboral devido à falta de mão-de-obra masculina, porque tinha sido recrutada para o combate bélico. Mas, as liberdades conquistadas durante a guerra são frágeis, levando ao retorno da mulher ao lar e à continuação de uma superioridade masculina. Mesmo durante a guerra e com a necessidade da mão-de-obra feminina, poucas são as mulheres que detêm qualquer cargo superior nas fábricas ou instituições. Em vez disso, eram “chamadas” para a guerra para exercer funções de apoio, como educadoras e cuidadoras (Thébaud, 1991).

Desde a Antiga Grécia até ao século XX, o papel da mulher e da criança sofreu uma grande transformação. Da insignificância e inferioridade social evoluiu para a paridade social. Mas, esta evolução não se fez sem esforço e mudança de atitudes sociais. Durante séculos, a mulher foi submissa e considerada inferior em relação ao homem, com poucos direitos e até sem nenhuns, mas só a partir do último século, com as revoluções que o caracterizam, se pode afirmar que a mulher conquistou o seu lugar na sociedade, principalmente, em termos de leis.

Esta consciência de paridade entre géneros terá que ser transmitida para as gerações futuras, quer através da educação escolar como da educação familiar. Urge, assim, questionar como se processa essa aprendizagem de construção do género. É a esta pergunta que nos propomos responder no próximo capítulo.

Capítulo 2: Perspectivas teóricas sobre a construção de género: de Freud à actualidade

“O género é, sem dúvida, uma das primeiras categorias que a criança aprende, facto que exerce uma influência marcante na organização do seu mundo social”

Beal, 1994; Yee & Bronw, 1994 cit por Vieira, 2006: 28

Desde o início do século XX, com os trabalhos de Freud, têm-se vindo a estudar e propor várias teorias nas áreas de psicologia, sociologia e antropologia que ajudam a explicar a formação da personalidade segundo se é homem ou mulher; mas, para se conhecer as perspectivas teóricas de género, é, vital definir o conceito de género⁸ e diferenciá-lo do de sexo, uma vez que não é raro estes dois conceitos serem vulgarmente considerados sinónimos (Anselmi & Law, 1998).

De uma forma geral, o conceito de sexo define as características biológicas do homem e da mulher, enquanto que o conceito de género foca mais os traços sociais e culturais. Para nós, género é uma categoria que se desenvolve através da socialização e esta altera-se consoante o ambiente social e cultural, variando segundo a etnia, cultura, religião e o tempo histórico em que ocorre (Amâncio, 1994; Torres, 2001; Aboim, 2007).

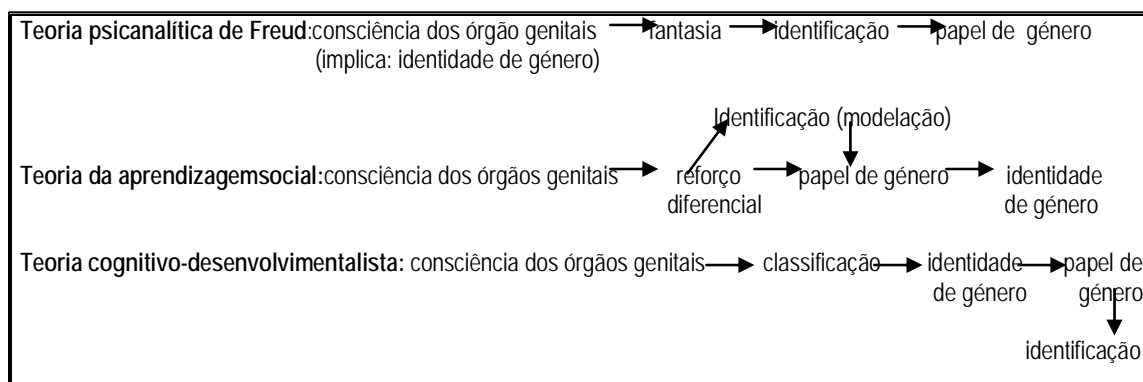
Inicialmente, eram três as teorias explicativas da formação de género (Tabela 1), sendo elas: a teoria psicanalista de Freud, a teoria da aprendizagem social a

⁸ São várias as definições de género possíveis de encontrar na literatura sobre esta questão. Assim, para Ferreira, “definir género obriga-nos a considerá-lo, em primeiro lugar, como uma *categoria* que designa um conjunto de coisas ou seres que tem características essenciais comuns. No caso dos seres vivos, o género classifica-os em dois grupos, feminino e masculino” (Ferreira, 2002: 75).

Lorber, Farrel (1991 cit por Torres, 2001: 106) e Sofia Aboim (2007: 53) referem que “ser mulher e ser homem muda de uma geração para a outra e é diferente para diferentes raças, etnias, e grupos religiosos, assim como para os membros de diferentes classes sociais”. Por sua vez, Lúcia Amâncio (1994) menciona que “os conteúdos caracterizadores do masculino e do feminino, as dimensões explicativas do comportamento de homens e mulheres e da própria posição social dos dois grupos estão interligados numa relação de produção de sentido, e que o consenso que envolve esta forma de pensamento social o transforma numa ideologia colectiva” (Amâncio, 1994: 33). Vieira (2006), Anselmi e Law (1998: 2, tradução nossa) diferenciam o termo sexo do de género da seguinte forma: “numa versão simples, o termo sexo é associado às características individuais que se enraizam na biologia [...]. Em contraste, o termo género refere-se aos factores sociais e culturais que modelam a realidade e o senso de identidade do indivíduo. Neste ponto de vista, género é uma categoria social que compartilha significados sobre masculino e feminino e comportamentos, atitudes e sentimentos associados a essas características”.

teoria cognitivo-desenvolvimentista (Kessler & McKenna, 1978 cit por Garret, 1987).

Quadro 1: Teorias do desenvolvimento de género



Adaptado de Kessler and McKenna, 1978 cit por Garret, 1987:23

A formação do conceito de género, segundo Freud (s/d cit por Vieira, 2006), dá-se durante a infância, principalmente, na fase fálica, a partir dos 4 anos (Anselmi & Law, 1998; Matlin, 1996). Na sua opinião, é nesta fase que o menino se sente ameaçado pela disciplina e pela autonomia que o seu pai lhe exige e imagina que este deseja castrá-lo (Quadro 1). Em parte, conscientemente, mas principalmente, inconscientemente, o menino vê no seu pai um rival pelo amor da mãe (Giddens, 2001).

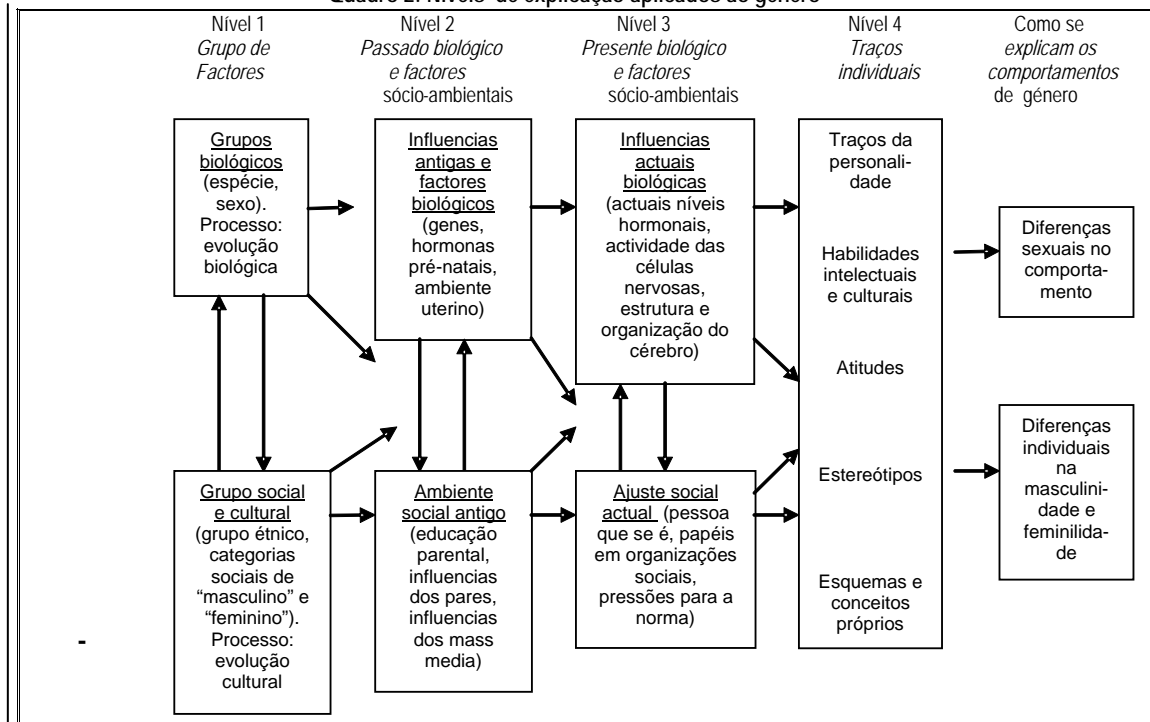
Segundo Garret (1987), a teoria da aprendizagem social enfatiza as aprendizagens sociais em detrimento do desenvolvimento inato e biológico; deste modo, a criança, depois de adquirir a sua consciência de pénis, irá ser reforçada, pelos familiares e outros actores sociais – através da modelação, para se identificar com um papel de género, criando, assim, a sua identidade de género (Quadro 1).

Por último, a teoria cognitivo-desenvolvimentista, como é referido no Quadro 1, admite um papel mais activo por parte da criança na construção do seu conceito de género, considerando que é ao longo do seu desenvolvimento cognitivo que esta desenvolve a capacidade de se identificar com o sexo masculino ou feminino (Bem, 1998).

Apesar de estas três teorias terem sido as pioneiras na explicação da construção dos conceitos de género pelo ser humano, existem outras teorias de construção

de género que, baseando-se ou não nestas, se evidenciaram e que têm sido consideradas e referidas actualmente. Assim, de uma forma geral, as teorias de género focam quatro níveis de interacção (Quadro 2), sendo eles; o grupo de factores (biológicos ou culturais), o passado biológico e os factores sócio-ambientais, o presente biológico e os factores sócio-ambientais e os traços característicos de cada indivíduo (Lippa, 2005).

Quadro 2: Níveis de explicação aplicados ao género



Adaptado de Lippa, 2005:83

No nível 1, considera-se que o indivíduo pertence a um grupo, quer seja biológico ou cultural. Neste nível, os processos incluem evoluções biológicas e culturais com as respectivas formas características dos grupos biológicos (espécie e sexo) e dos grupos culturais (grupo étnico, categorias sociais de masculino e feminino).

No nível 2, são explorados os comportamentos de género relativamente aos eventos afectivos do passado, e isto inclui quer os factores sociais (educação parental, influência dos pares e dos mass media), quer os factores biológicos (genes, hormonas pré-natais e ambiente uterino).

O nível 3, evolui no tempo e foca os acontecimentos presentes, mas não negligencia os acontecimentos passados; também este nível tem em conta os

factores biológicos (actuais níveis hormonais, actividade das células nervosas, estrutura e organização do cérebro) e os sócio-ambientais (pessoa que se é, papéis em organizações sociais, pressões para a norma).

Por fim, no nível 4, são analisados os comportamentos em termos dos traços, habilidades e disposições, isto é, características que tenham um carácter particular de cada indivíduo, sendo que essas características individuais resultam das interacções entre os níveis anteriores (nível 1, 2 e 3).

Estas interacções entre níveis, origina dois grupos de análise que as teorias de construção de género arriscam explicar; mais especificamente, essas teorias tentam compreender as diferenças sexuais entre homens e mulheres e as diferenças individuais na masculinidade e feminilidade (Lippa, 2005).

Os vários níveis não são, pois, independentes uns dos outros, ou seja, pressupõe-se que exista sempre uma relação de troca entre as características biológicas e as sócio-ambientais, mas também entre os vários níveis; essas relações internivelares influenciam também as relações de troca entre o biológico e o cultural.

2.1. Perspectiva evolucionista

"As diferenças sexuais no comportamento social das duas espécies despertam, à luz da teoria evolucionista, particular interesse, uma vez que elas são inevitáveis para promover a sobrevivência dos indivíduos mais bem adaptados – dos seus genes e dos seus comportamentos – aumentando a probabilidade da existência de tais características nas gerações seguintes. A diferenciação dos géneros é, desta forma, encarada como se tivesse sido "programada ancestralmente."

Vieira, 2006: 80

As teorias biológicas da construção do género usaram a teoria da evolução de Darwin⁹ (1859 cit por Lippa, 2005) para estruturar as suas ideias, sendo que os

⁹ A teoria evolutiva darwinista foca a sobrevivência individual e a reprodução, e descreve a forma como os organismos se adaptam ao seu ambiente e desenvolvem gradualmente novos traços, ao ponto de se formarem novas espécies. A selecção natural é o processo irreflectido que decide quais os traços que passam de geração para geração. As modernas teorias evolutivas aperfeiçoaram algumas ideias de Darwin. As recentes visões de evolução, por exemplo, focam mais a sobrevivência genética como o princípio central da selecção natural. De acordo com esta perspectiva, a selecção natural é um processo que maximiza a transmissão dos

pressupostos básicos desta teoria eram simples: todos os seres vivos apresentam variações nos seus traços; esses traços podem passar de geração para geração (princípio da hereditariedade ou herança); e a selecção natural como sendo o filtro que determina quais as características que passam para a geração seguinte. O princípio da selecção natural – talvez o principal pressuposto de teoria de Darwin – pressupõe que é o meio ambiente que selecciona quais as características que passam de uma geração para a outra; isto é, o meio ambiente selecciona os traços que funcionam, de forma a permitir uma sobrevivência e reprodução do organismo, naquele ambiente.

De acordo com as perspectivas evolucionistas, homens e mulheres têm sido submetidos, ao longo do curso da evolução, a diferentes pressões adaptativas relacionadas com as suas estratégias de reprodução. Essas estratégias diferentes são concebidas para que cada sexo tenha cuidados parentais distintos (o tempo e o esforço dedicado ao cuidado dos filhos), (Geary, 1998).

Os evolucionistas referem que as diferenças sexuais nas estratégias de reprodução deram origem a algumas das diferenças psicológicas que hoje estão presentes na sociedade (Geary, 1998; Buss, 2000). As diferentes tarefas de procriação do homem e da mulher poderão vir a ser encaradas como diferentes estratégias psicológicas. Tanto a selecção natural como sexual, são estratégias psicológicas que aumentam o sucesso reprodutivo e, por isso, tendem a tornar-se cada vez mais comuns. Existem diferentes desafios, quer para os homens quer para as mulheres, relacionados com os diferentes papéis desempenhados na reprodução, por isso, de acordo com os psicólogos evolucionistas, as diferenças sexuais na reprodução resultam em diferenças psicológicas (Trivers, 1972).

Para além da perspectiva evolucionista, que enfatiza os comportamentos biológicos para explicar as diferenças entre o homem e a mulher, existem as

genes para as futuras gerações; isto é, se um gene for bem sucedido e sobreviver no meio ambiente a população de indivíduos aumenta, se não, diminui. O fracasso total de um ou mais genes ocorre quando, por exemplo, a espécie se extingue (Dawkins, 1989 cit por Lippa, 2005).

teorias da identificação que também dão primazia ao biológico em detrimento do social.

2.2. Teorias da identificação

As teorias de identificação englobam a perspectiva psicanalítica que se baseia na teoria de Freud (1920 cit por Halpern, 2000), e que coloca uma grande tônica nas características biológicas para explicar a construção do conceito de gênero por parte das crianças. No que diz respeito à perspectiva psicanalítica, destacam-se a teoria de Sears (1965 cit por Vieira, 2006) e Kagan (1964 cit por Vieira, 2006), que metodizaram a teoria da identificação positiva e, embora tenha por base a teoria de Freud (s/d cit por Vieira, 2006), vão acrescentar o amor e a aprendizagem ao processo de identificação (Brooks-Gunn & Maltheus, 1979).

2.2.1. Perspectiva psicanalítica

"Freud's theory depended upon the importance of sexual motive and was devoted to the development of sexual rather than social gender roles. This emphasis was retained by many followers, including his daughter Anna, but was modified by others."

Fagot et al, 2000: 66

Freud é, provavelmente, o psicanalista mais famoso, em parte pelas suas ideias inovadoras e radicais e pela influência que exerceu em muitos psicólogos, seus discípulos da psicanálise. O princípio básico da teoria psicanalítica de Freud baseia-se nas diferenças biológicas entre os sexos (Halpern, 2000).

A formação do conceito de gênero, segundo Freud (s/d cit por Vieira, 2006), dá-se durante a infância, principalmente, na fase fálica, a partir dos 4 anos (Matlin, 1996; Anselmi & Law, 1998). Na sua opinião, é nesta fase que o menino se sente ameaçado pela disciplina e pela autonomia que o seu pai lhe exige e imagina que este deseja castrá-lo. Em parte, conscientemente, mas principalmente, inconscientemente, o menino vê no seu pai um rival pelo amor da mãe (Giddens, 2001).

Na fase fálica, o menino reprime os sentimentos eróticos que tem pela sua mãe e aceita o seu pai como um ser superior, identificando-se, desta forma, com ele. Pelo contrário, as raparigas, supostamente, têm "inveja do pénis" porque carecem

desse órgão de uma forma visível, característica exclusiva dos rapazes. A mãe, desvaloriza-se, assim, aos olhos da rapariga, porque também não tem pénis mas, igualmente, não lho pode proporcionar; é, deste modo, que a menina se identifica com a sua mãe (Anselmi & Law, 1998; Giddens, 2001; Vieira, 2006).

A visão de Freud da construção de identidade de género foi criticada quase desde a sua formulação, principalmente, porque o seu conceito base – identificação com o progenitor do mesmo sexo – não pode ser aplicado em todas as culturas, pois envolve uma estrutura familiar nuclear e em que existam os dois pais, um masculino e outro feminino (Anselmi & Law, 1998).

Outra crítica à teoria de Freud, baseia-se no facto de considerar que o início da construção do género ocorre por volta dos 4 anos, sendo que “numerosos autores posteriores, incluindo alguns fortemente influenciados por Freud, destacaram a importância de uma aprendizagem muito anterior” (Giddens, 1993: 205, tradução nossa).

Apesar das críticas às ideias de Freud, existem três aspectos que Anselmi e Law (1998) consideram importantes salientar nesta teoria, pois constituem a base para a formulação de outras teorias de construção de género. “O primeiro é a componente afectiva da identidade, que inclui o que sente sobre ser homem e mulher, bem como o modo como as crianças vêm a atribuir um significado emocional para si próprios como meninos ou meninas. A segunda é a interiorização da identidade. Na perspectiva freudiana, a internalização é desenvolvida através da inconsciência e conflitos. [...] O terceiro foco da teoria psicanalítica destaca a relação entre identidade e sexualidade” (Anselmi & Law, 1998: 250, tradução nossa)

As ideias de Freud tiveram influência em muitas teorias de construção de género, principalmente, na teoria de Chodorow (1978) que imprimiu ideais feministas às ideias de Freud (Chodorow 1978; Elliot, 1991; Giddens, 2001; Vieira, 2006).

A teoria de Chodorow (1978) coloca uma maior ênfase na mãe, mais do que no pai, em comparação com Freud. As crianças tendem a sentir-se mais vinculada à sua mãe, sendo ela quem tem um papel mais dominante nos primeiros anos de vida. Também esta autora considera que a ruptura da criança com os seus

progenitores se processa de uma maneira, para rapazes, e de outra, para raparigas; as meninas, permanecem mais tempo vinculadas à mãe do que os rapazes levando a que, mais tarde, quando mulher adulta, esta tenha um sentido de si mesma mais consistente do que os rapazes (Chodorow 1978; Elliot, 1991; Vieira, 2006).

Para além de Chodorow, também Sears (1965 cit por Fagot et al, 2000) e Kagan (1964 cit por Vieira, 2006) se basearam nas ideias de Freud, para explicar a formação do conceito de género nas crianças; assim, para estes autores, a identificação de género desenvolve-se através da descoberta da sexualidade, mas não comporta um sentimento tão negativo por parte da criança, como enfatiza a teoria de Freud (Vieira, 2006).

Sears e os seus colegas (Sears, Rau & Alpert, 1965; Sears, Maccoby & Levin, 1957 cit por Fagot et al, 2000) consideram que a família, principalmente os pais, representa um papel vital para o desenvolvimento da construção de género por parte da criança, pois, as mães fornecem carinho e apoio emocional, e os pais, disciplina e controlo (Sears, 1965 cit por Fagot et al, 2000). Esta influência dos pais na construção de género permite que a criança reconheça as diferenças entre homem e mulher e se identifique com o progenitor do mesmo sexo que o seu (Fagot et al, 2000).

2.3. Perspectiva da aprendizagem social

"Biological theories entertain the possibility that some differences between men and women may be innate. In contrast, social learning theories argue that they are learned."

Lippa, 2005: 104

As teorias de formação do género com base na biologia assumem que a maioria das diferenças registadas entre homens e mulheres são inatas; em contraste, a teoria da aprendizagem social argumenta que são aprendidas. De acordo com os teóricos Walter Mischel (1966), Albert Bandura (1986) e Bussey & Bandura (1999), as diferenças de comportamento do homem e da mulher podem ser melhor explicadas através do condicionamento clássico, do condicionamento

operante e da modelação, englobando três mecanismos, sendo eles: o reforço, a observação e a imitação¹⁰.

O condicionamento clássico ocorre quando um estímulo condicionado adquire o poder de desencadear uma resposta de uma forma involuntária. Pavlov (1849-1936) foi o pioneiro desta teoria, quando realizou experiências com cães. A experiência deste fisiólogo consistia em mostrar comida aos cães, o que provocava uma resposta (salivação); ao associar a comida a um estímulo neutro (campainha), os cães aprendiam que esse som era sinónimo de comida; assim, ao ouvirem o som, mesmo sem estar na presença do alimento, estes também salivam, concluindo Pavlov que o comportamento era aprendido.

A grande questão é: será que este condicionamento também se pode aplicar às diferenças de género? Segundo Mischel (1966), o condicionamento clássico ajuda a explicar porque é que certas palavras e atitudes são interpretadas de forma diferente consoante o sexo dos seus intervenientes.

A segunda forma de condicionamento das atitudes é a operante (Bandura, 1986); isto é, o condicionamento operante ocorre de uma forma voluntária, ao contrário do condicionamento clássico; os comportamentos são modelados por recompensas e castigos. Os teóricos da aprendizagem social argumentam que tanto os rapazes como as raparigas são sistematicamente recompensados e punidos pelos diferentes comportamentos que apresentam ao longo da vida; ou seja, se um indivíduo se desvia do comportamento que é socialmente aceite, este é castigado – difamação, privação de um benefício – mas, pelo contrário, se se enquadra ou até reforça o comportamento “típico” para o seu sexo, este é recompensado – elogio, oferta de algo (Quadro 3).

¹⁰ “*Reforço*: Trata-se de um mecanismo de controlo do comportamento da criança. Na medida em que determinado comportamento for recompensado ou punido, será mais ou menos provável que o mesmo volte a ocorrer. [...] *Observação*: É o processo através do qual a criança aprende como as coisas são feitas, por quem e quais as consequências das acções. As pessoas de ambos os sexos, com quem a criança contacta, constituem os modelos a imitar, exibindo perante ela, quer os comportamentos positivos, merecedores de reforços, quer negativos. [...] *Imitação*: Trata-se do processo, através do qual, a criança pratica o que vai aprendendo e assume como seus os comportamentos. Pela observação do que é típico dos rapazes e do que é peculiar às raparigas, as crianças associam determinados comportamentos às recompensas e, outros, às punições” (Vieira, 2006: 57-58)

Quadro 3: Desenvolvimento da identidade de género: causas e efeitos, de acordo com duas perspectivas teóricas diferentes

<u>Causas</u>	<u>Consequências</u>
A. Teoria da aprendizagem social	
<i>Mulheres</i> 1. Recompensas pelo comportamento 'feminino' e punição pelo comportamento 'masculino' 2. Imitação das pessoas do sexo feminino	1. Identidade de género feminina (como mulher)
<i>Homens</i> 1. Recompensas pelo comportamento 'masculino' e punições pelo comportamento 'feminino' 2. Imitação das pessoas do sexo masculino	1. Identidade de género masculino (como homem)
B. Teoria cognitivo-desenvolvimentalista	
<i>Mulheres</i> 1. Identidade de género feminina (como mulher)	1. Comportamento 'feminino'
<i>Homens</i> 2. Identidade de género masculina (como homem)	2. Comportamento 'masculino'

Adaptado de Matlin, 1996: 100, cit por Vieira, 2006:65

Por último, as crianças aprendem a ser homens ou mulheres através da observação e imitação dos comportamentos de outros, como os seus pais, amigos e até figuras públicas. Alguns estudos indicam que as crianças imitam as figuras que possuam maior poder e que controlam as suas vidas (Bandura, 1986; Bussey & Bandura, 1999); desta forma, os rapazes tendem a imitar os pais, enquanto as raparigas imitam as mães.

Segundo Fagot et al (2000) e Beal (1994), existem duas limitações essenciais na teoria da aprendizagem social no que respeita ao desenvolvimento de papéis de género nas crianças; a primeira limitação refere-se à considerável variação que se verifica na caracterização de ser rapaz ou rapariga conforme os estereótipos de género; isto é, um mesmo comportamento recebe diferentes respostas consoante as situações, as crenças e circunstâncias em que este é praticado. A segunda limitação, refere que a teoria da aprendizagem social considera a criança como um ser passivo, receptor das influências sociais; ou seja, esta teoria não vê a criança como um ser activo capaz de participar no seu processo de socialização, não prevê que a criança, ao receber um estímulo, possa emitir uma resposta e, assim, modificar o comportamento.

Estas duas teorias (Psicanalítica e de Aprendizagem Social) têm por base comum a aprendizagem do papel de género, pela imitação quer dos progenitores (Perspectiva Psicanalítica) quer da sociedade (Perspectiva da Aprendizagem

Social), através de vários mecanismos. Na nossa óptica, estas hipóteses são demasiado redutoras, pois, como nos afirma Fagot et al (2000), estas teorias de construção do género pressupõem que a criança seja um ser passivo e não participativo na construção do conceito do seu género. Deste ponto de vista, achamos que a criança tem a capacidade de ser crítica e activa nas suas aprendizagens. Neste sentido, situamo-nos numa perspectiva mais cognitivo-desenvolvimentalista, dimensão esta que apresenta a criança como um ser activo e em constante evolução.

2.4. Perspectiva cognitivo-desenvolvimentalista

"Unlike social learning theory, cognitive-developmental theory focuses almost exclusively on the child as the primary agent of his or her own sex-role socialization, a focus reflecting the theory's basic assumption that sex typing follows naturally and inevitably from universal principles of cognitive development."

Bem, 1998: 263

A perspectiva cognitivo-desenvolvimentalista admite um papel mais activo por parte da criança na construção do seu conceito de género, considerando que é ao longo do seu desenvolvimento cognitivo que esta desenvolve a capacidade de se identificar com o sexo masculino ou feminino; isto é, "a consolidação da identidade de género vai acontecendo, ao longo do processo de desenvolvimento, e assenta naquilo que a criança pensa ser adequado, em função do seu sexo, e não em comportamentos, objectiva e consensualmente considerados típicos dos indivíduos do mesmo sexo que o seu" (Vieira, 2006: 61).

A teoria cognitivo-desenvolvimentalista foi desenvolvida por Kohlberg (1966), defendendo que a construção do conceito de género por parte da criança se processa em três fases. Por volta dos dois anos, a criança começa a usar denotações para indicar a identidade de género; ou seja, começa a usar expressões e gestos que a descreva a ela e aos outros. Nesta idade, as crianças fazem a distinção entre os sexos baseada na roupa e noutras características físicas visíveis, como por exemplo, o uso ou não de barba. Apesar de a criança fazer estas distinções entre masculino e feminino, as suas avaliações ainda podem conter erros (Stangor & Ruble, 1987).

Aos três anos, a criança começa a perceber que existe uma estabilidade no género, ou seja, compreende que um indivíduo que é do sexo masculino mantém esta característica ao longo do tempo, assim como para o sexo feminino. No entanto, o seu raciocínio está ainda sujeito a determinados erros, porque acreditam que a aparência e as actividades determinam o sexo. Aos cinco anos, as crianças adquirem um conceito de género constante, isto é, reconhecem que as diferenças sexuais, para além de se manterem no tempo, são determinadas pelos órgãos sexuais e não pelas roupas, estilo do cabelo ou actividades (Stangor & Ruble, 1987).

A teoria de Kohlberg (1966) não fala directamente das diferenças individuais entre homens e mulheres, mas a teoria cognitiva de Kagan (1964 cit por Vieira, 2006) faz; assim, de acordo com Kagan (1964 cit por Vieira, 2006), o que decide o que é masculino ou feminino é a comparação que os rapazes e as raparigas fazem dos comportamentos de outros homens e mulheres e das normas sociais que se lhe aplicam.

Este processo, como descreve Kohlberg (1966), requer que a criança adquira previamente uma estabilidade de categoria de género. Se um rapaz observa que o seu comportamento é similar ao dos outros homens, tende a identificar-se e a assumir-se como masculino. Da mesma forma, se uma rapariga observa que o seu comportamento é análogo ao das mulheres, ela irá decidir que pertence ao sexo feminino (Quadro 3). Uma vez construído o seu conceito de género, a criança irá tentar manter consistentes as atitudes características desse sexo, indo acentuar e perpetuar as diferenças entre sexos (Swann, 1999 cit por Lippa, 2005).

2.4.1. Teoria dos esquemas de género

"Gender schema theory contains features of both the cognitive-developmental and the social learning accounts of sex typing. In particular, gender schema theory proposes that sex typing derives in large measure from gender-schematic processing, from a generalized readiness on the part of the child to encode and to organize information – including information about the self – according to the culture's definitions of maleness and femaleness."

Bem, 1998: 264

Segundo Sandra Bem (1998), a teoria dos esquemas de género consiste na aprendizagem das complexas redes de interacção entre os conceitos de género e os símbolos culturais.

A teoria de Bem (1998) complementa a de Kohlberg (1966) quando argumenta que os esquemas de género não são simples actos de identificação dos rapazes e das raparigas ao seu grupo sexual, mas também afectam a forma de perceber os seus comportamentos, assim como o dos outros (Lippa, 2005).

A teoria de esquemas de género de Bem (1998), propõe que as pessoas que possuam um forte esquema de género (*gender-schematic*) tendem a perceber o mundo em termos de masculino e feminino, e também tentam organizar os seus comportamentos segundo os estereótipos de cada sexo; assim, quanto mais forte é o seu conceito de estereótipo de género, mais forte é a categorização dos seus comportamentos, bem como os dos outros, em termos de género (Bem, 1998).

Bem (1998) concorda com a teoria de Kohlberg (1966) e vê uma consequência motivacional para a categorização do género; ou seja, o esquema de género masculino antevê o comportamento masculino como desejável, enquanto que o comportamento feminino é perspectivado como indesejável, tanto neles como nos outros homens (Bem, 1998; Vieira, 2006).

Em contraste, os indivíduos com um fraco esquema de género não categorizam tão marcadamente o seu comportamento masculino ou feminino, assim como o dos outros, isto é, os indivíduos que possuem um forte sentimento de esquema de género (*gender-schematic*) categorizam imediatamente o comportamento de outro no “mundo” masculino ou feminino, enquanto que os que possuem um fraco esquema de género não (Deaux & Philogène, 2001).

Para Sandra Bem, a teoria de esquemas de género é originada pela cultura, família e amigos; ou seja, se um indivíduo crescer numa cultura que enfatize claramente as diferenças entre o papel do homem e da mulher, irá desencadear um forte sentimento de género (*gender-schematic*). Por outro lado, se a criança crescer numa cultura que iguala os papéis de género masculino e feminino, esta terá tendência a desenvolver um fraco sentimento de género (*gender-aschematic*) (Bem, 1998; Lippa, 2005).

Resumindo, tanto a teoria cognitivo-desenvolvimentalista de Kohlberg (1966), como a teoria dos esquemas de género de Bem (1998), centram-se nas crenças de género dos indivíduos e nos comportamentos que estes apresentam. Assim, as diferenças sexuais e as diferenças individuais convergem para as crenças que os indivíduos possuem sobre género. Deste ponto de vista, as teorias cognitivas enfatizam mais o social do que o natural (Bem, 1998)

2.5. Perspectivas ligadas aos contextos sociopsicológicos de formação de género

De acordo com os psicólogos sociais, as transformações actuais sociais são a maior causa para a definição de comportamentos (Quadro 2); os estereótipos de género e as crenças são também essenciais para a construção do conceito de género (Lippa, 2005). Assim, as perspectivas ligadas aos contextos sociopsicológicos prevêm uma mudança de paradigma, isto é, as teorias de construção do género deixam de se centrar no indivíduo e passam para os papéis que estes desempenham na diversidade de contextos vividos (Vieira, 2006).

Numa linha mais radical – proposta pelas teóricas feministas – o género é considerado como uma invenção cultural e social; assim, de acordo com esta perspectiva, o género não é somente o que somos mas, principalmente, o que fazemos. A este propósito, iremos analisar de seguida, duas teorias sociopsicológicas: a teoria dos papéis sociais de Eagly (1987) e o modelo interaccionista de Deaux & Major (1998).

2.5.1. Teoria dos papéis sociais de Eagly

"In most cultures, women and men occupy quite different roles (Barry, Bacon & Child, 1957; D'Andrade, 1966). Women are more responsible for child rearing, foraging, and domestic duties; men are more responsible for hunting, fighting, and in modern society, income-producing work. According to Alice Eagly's social role theory (Eagly, 1987; Eagly, Wood & Diekmann, 2000), this sex-based division of labor leads necessarily to gender stereotypes and to sex differences in behavior."

Lippa, 2005: 115

A teoria dos papéis sociais de Eagly (1987) representou um esforço para entender as causas das diferenças e semelhanças sexuais nos comportamentos sociais;

assim, para Alice Eagly, a construção do conceito de género por parte da criança, não se baseia em factores biológicos, mas em factores sociais; isto é, a criança é socializada através da observação dos diversos papéis sociais que os indivíduos desempenham ao longo da vida (Lippa, 2005).

A teoria dos papéis sociais de Eagly (1987), refere que o estatuto social alto ou baixo dos indivíduos, não está directamente ligado ao aparecimento das diferenças de género, sendo que o problema reside na distribuição assimétrica pelos papéis sociais das pessoas. Deste modo, na sua óptica, existiria igualdade entre homens e mulheres se existisse igualdade na distribuição dos papéis sociais (Vieira, 2006). Apesar desta perspectiva, Eagly (1987) reconhece que ainda existe um afastamento, principalmente, a nível do trabalho e esfera familiar, entre os papéis sociais dos homens e das mulheres; isto é, as mulheres ainda desempenham tarefas que requerem “aptidões femininas” e os homens, “aptidões masculinas” (Eagly, 1999 cit por Vieira, 2006).

2.5.2. O modelo interaccionista de Deaux e Major

“Deaux and Major propose that the presence or absence of sex differences in behavior will be influenced by the gender role beliefs of the individual, the gender roles beliefs of other participants in the situation, and the particular features of the immediate context.”

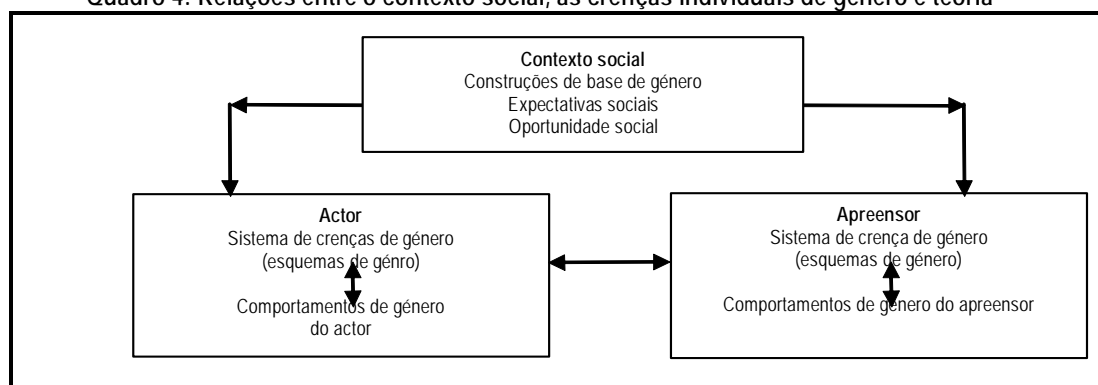
Anselmi & Law, 1998: 359

A teoria interaccionista de Deaux e Major (1998) propõe que o conceito de género é um construto social; deste modo, o género é definido, executado e criado pelas crenças culturais. Mais, o género é reforçado pela hierarquia social, pela linguagem usada e pela interacção social.

O pressuposto base desta teoria é que a construção do género assenta no dinamismo das relações entre os dois sexos; deste modo, as relações entre géneros tendem a ser flexíveis, fluidas e variadas. Estas interacções, na perspectiva das autoras, não se devem exclusivamente a factores biológicos ou a experiências sociais mas, também, a mudanças circunstanciais e temporais. Outro pressuposto do modelo interaccionista de Deaux e Major, é que a construção do género se dá numa dialéctica entre processos de estruturação individuais e sociais (Quadro 4); ou seja, as psicólogas sociais Kay Deaux e

Brenda Major (1998), argumentam que o desempenho de papéis masculinos ou femininos depende das concepções de género individuais (esquemas e conceitos individuais), das expectativas de género (estereótipos de género) e dos acontecimentos futuros. Isto é, as atitudes dos indivíduos englobam três factores: a própria situação em que estão inseridos, a sua concepção de ser homem ou mulher dentro daquele contexto e as expectativas que a sociedade deposita neles mediante a situação vivida.

Quadro 4: Relações entre o contexto social, as crenças individuais de género e teoria



Adaptado de Anselmi & Law, 1998: 360

Ao longo do século XX, tem-se assistido a um proliferar de teorias explicativas da construção de género pela criança; como foi anteriormente demonstrado, umas teorias baseiam-se mais na biologia (Perspectiva Evolucionista e Teorias da Identificação) e outras na psicossociologia (Perspectiva da Aprendizagem Social, Perspectiva Cognitivo-desenvolvimentalista e Perspectivas ligadas aos contextos sociopsicológicos). Para Lúcia Amâncio (1994), como para nós, a construção de género deve-se, essencialmente, a factores sociais, pois “a partir do momento em que a variável sexo é conceptualizada enquanto categoria social, o objecto de análise já não são as diferenças entre homens e mulheres, antes importa analisar o pensamento social sobre a diferenciação entre o masculino e o feminino, ou seja, a epistemologia do senso comum sobre os sexos” (Amâncio, 1994: 28).

Após a sistematização das principais teorias explicativas da construção de género por parte da criança, é importante, proceder de seguida à análise das crenças de género em Portugal (Primeira Republica, Estado Novo e Pós 25 de Abril). É o que tentaremos abordar no próximo capítulo.

Capítulo 3: Crenças de género em Portugal no último século: Primeira República; Estado Novo e Pós 25 de Abril.

“Este estudo¹¹ constitui uma incursão no espaço da já velha polémica do masculino e do feminino, dos universos distintos em que se movem e para os quais chamam a nossa atenção estes conceitos, dos homens e das mulheres que são a sua expressão real. O principal obstáculo que a este nível se coloca ao investigador, parece-nos ser o de detectar a perspectiva que possuem de si mesmos esses personagens enquanto homens e mulheres, num quadro vasto e rico de relações sociais, o de saber como se perspectivam nas suas expectativas e capacidades, as dimensões que têm dos limites socialmente impostos decorrentes da sua condição sexual.”

Costa, 1992: 9

Fiske e Stevens (1998) referem que todas as pessoas apresentam uma opinião do que são estereótipos¹² e preconceitos¹³; deste modo, estes conceitos suscitaram interesse de estudo por parte da psicologia social, que tem vindo a propor diversas significações.

Actualmente, definimos preconceito como uma atitude negativa referente a um grupo ou aos seus membros (Ferreira, 2002; Maisonneuve, s/d); já definir estereótipo torna-se mais difícil, pois existem dezenas, senão centenas de

¹¹ Costa, A. (1992). *Representações Sociais de Homens e Mulheres – Portugal 1991*. Lisboa: Comissão para a Igualdade e para os Direitos da Mulheres.

¹² Maisonneuve (s/d) menciona que, etimologicamente, estereótipo, é um termo de imprensa e que “designa um conjunto de caracteres fixos constituídos para efectuar uma série de tiragens; o sinónimo é *cliché*” (Maisonneuve, s/d: 129). Mas, o termo estereótipo foi retomado analogicamente em psicologia e, desse modo, poder-se-á dividir em duas categorias: a de comportamento e a de opinião. Assim, no que se refere ao domínio do comportamento, pode-se definir estereótipo como sendo uma reacção “a diversos estímulos, de processos de estereotipia ligados à repetição de certas situações” (Maisonneuve, s/d: 129). Já no que se refere ao universo da opinião, o estereótipo é definido como sendo as “imagens da nossa cabeça que se intercalam entre a realidade e a percepção que temos delas, provocando uma simplificação e podendo conduzir a distorções mais ou menos graves em relação à realidade objectiva” (Ibidem). Em 1994, Golombok & Fivush (cit por Vieira, 2006: 105), reforçam a definição de estereótipos; assim, “de uma maneira geral, os estereótipos devem ser entendidos como conjuntos bem organizados de crenças acerca das características dos indivíduos de um grupo particular. Amâncio (1994: 40) refere que estereótipo é “um processo de selecção que consiste na simplificação da informação”

¹³ Ferreira (2002) diz que, apesar de a noção de preconceito se afigurar como sinónimo de estereótipo, este, embora se tratando de um juízo de valor favorável ou desfavorável, é comprovável contrariamente ao preconceito. Também Maisonneuve (s/d), considera que o preconceito abrange um carácter de avaliação mais amplo do que o estereótipo, “englobando em geral uma pluralidade de estereótipos mais ou menos coerentes[...]. Todavia em certos casos pode haver preconceitos que correspondam a uma atitude geral de desvalor, sem acarretar a emergência de estereótipos bem nítidos. [pois] os preconceitos envolvem muitas vezes uma espécie de dialéctica comparativa que se ilustra através dos estereótipos menos opostos que disjuntivos ou complementares” (Idem: 131).

definições na literatura. Contudo, a maioria baseia-se na ideia geral de que os estereótipos são conhecimentos estruturados que servem as “imagens” mentais dos grupos em questão (Lippmann, 1922). Com algumas exceções, poderíamos dizer que, na generalidade, se concorda que os estereótipos representam os traços característicos que as pessoas vêem sobre um determinado grupo social ou dos membros desse grupo e, em particular, das diferenças desse para com outros grupos; isto é, são as crenças que vêm à mente automaticamente quando se pensa num determinado grupo (Maisonneuve, s/d; Vieira, 2006; Amâncio, 1994).

Devine (1989) desenvolveu um modelo cognitivo específico de associação entre estereótipo e preconceito que formaliza esta dissociação entre o conhecimento e as crenças sobre os grupos. Este modelo dissociativo (Devine, 1995), baseia-se na distinção, muitas vezes feita na psicologia cognitiva, entre processos automáticos e controlados (Posner & Snyder, 1975; Schneider & Shiffrin, 1977). Os processos automáticos são caracterizados como a rápida activação de alguns conjuntos de associações de esforço ou atenção, e são, normalmente, interpretados como resistentes à manipulação intencional (Neely, 1977). Os processos controlados, em contraste, são considerados como sendo lentos, pois exigem uma grande manutenção o que limita a capacidade de atenção do sistema, e também são influenciados por uma intenção consciente (Bargh, 1989; Neely, 1977).

A psicologia social possui uma longa história de pesquisa na área dos estereótipos e diversas teorias têm sido formuladas (Ashmore & Del Boca, 1986). Uma perspectiva utilizada para examinar os estereótipos é a concepção sociocultural, que enfatiza o desenvolvimento de um sistema de crenças partilhadas por um grupo cultural; isto é, os estereótipos de género podem ter significados diferentes consoante as culturas (Deaux & Kite, 1994).

A segunda perspectiva, dá relevo aos factores motivacionais e relacionais entre estereótipos e preconceitos. Deste ponto de vista, os investigadores interessaram-se pelas relações entre os estereótipos de género, a evolução entre homem e mulher, e a discriminação de género ou de sexo. A terceira perspectiva,

incorpora os factores cognitivos e socioculturais. Deste modo, a estereotipia é vista como sendo um aspecto básico do processo de informação, acrescentando o reconhecimento de que o conteúdo e o significado dos estereótipos de género podem variar de acordo com o contexto social e cultural (Deaux & Kite, 1994).

A actual incorporação da teoria cognitiva na psicologia social permite ver os estereótipos como uma espécie de conceito mental conhecido como um conjunto “fuzzy” (Deaux & Kite, 1994). Esses conceitos são uma forma de organização mental, em que diferentes exemplos de objectos, coisas, pessoas, animais, entre outros, são organizados pelas suas propriedades semelhantes. Assim, as teorias cognitivas propuseram diferentes tipos de conceitos mentais como protótipos, categorias ou esquemas, os quais descrevem as diferentes formas possíveis de a informação ser organizada e acedida mentalmente (Maccoby, 1987).

Segundo Basow (1992), as características da masculinidade e feminilidade parecem estar associadas ao modelo “homens contra mulheres”; isto é, atributos como: independente, competitivo, racional e objectivo, são mais facilmente atribuídos aos homens, enquanto que atributos como: emocional, faladora, gentil e sensível são associados às mulheres. Contudo, a pesquisa em estereótipos de género revelou que as pessoas também reconhecem que os atributos como competitivo, independente ou racional, não são únicos nos homens, assim como emocional, gentil e sensível, nas mulheres. O senso comum espera que uma pessoa que seja competitiva ou racional, seja um homem, mas, apesar disso, sabem que não acontece em todos os casos (Basow, 1992).

Como anteriormente foi descrito, os estereótipos e os preconceitos englobam as crenças dos indivíduos sobre os diferentes elementos e características da sociedade em que habitam, variando estas crenças de cultura para cultura e ao longo do tempo. Deste modo, é importante conhecer a evolução das crenças sociais dos portugueses, desde o início do século XX até à actualidade, passando por três momentos marcantes da nossa história do último século: a 1ª República (1910-1926), o Estado Novo (1926-1974) e o Pós 25 de Abril.

3.1. Crenças de género na Primeira República

"A libertação dos papéis tradicionalmente atribuídos à mulher não terá sido, nem fácil nem pacífica, para a *Cabelos à Joãozinho* [que aparecem no início do século XX], agravada pelo facto da sociedade portuguesa ser conservadora e influenciada pela Igreja Católica. A própria igualdade preconizada pela causa republicana fica-se, em muitos casos, no plano das intenções. A sua existência continua a justificar-se pelas suas funções de dona de casa, esposa e mãe – a sua primordial missão."

Marques, 2004: 36

Com a crescente instabilidade política e social que Portugal vivia nos princípios do século XX, que tiveram o seu expoente máximo com o regicídio de D. Carlos I, em 1908 (figura 1), deu-se a queda da Monarquia Constitucional e a ascensão da República a 5 de Outubro de 1910.

Figura 1: O regicídio de D. Carlos I e do Príncipe D. Luís Filipe



Rodrigues, 1996: 62

Como nos refere Wheeler (1978), a Primeira República (1910-1926) constituiu a primordial tentativa de se estabelecer e manter em Portugal um regime de democracia parlamentar; contudo, apesar do entusiasmo inicial e dos ideais generosos, os republicanos foram incapazes de criar um sistema estável e duradouro. Esta instabilidade governamental foi desencadeada pela frequente violência pública, falta de continuidade administrativa e pela impotência governamental.

É nesta época que o processo de laicização do estado atinge o seu auge, embora este procedimento se tenha verificado mais a nível burocrático do que social; isto é, a população, devido ao seu baixo nível de escolarização e cultura, continuava sob a influência da Igreja tornando-se esta, assim, uma formadora de crenças e consciência social. Neto (1998) exemplifica bem esta influência do clero quando afirma que, “saídos frequentemente dos meios rurais, os padres desempenhavam o papel de conselheiros da população do campo e, em virtude de possuírem uma cultura letrada, funcionavam como uma verdadeira elite local” (Neto, 1998: 54).

Antes da laicização do estado, a maioria dos estabelecimentos educacionais estava sob a alçada da Igreja, principalmente, dos jesuítas. Após a expulsão dos jesuítas¹⁴, a educação ficou sob a tutela do estado, mas, apesar disso, a educação da mulher, no início do século XX, ainda era desigual a nível curricular e social; isto é, existia uma diferença entre o currículo escolar masculino e o feminino, tendo este último, disciplinas que preparavam as raparigas para a sua vida dedicada à casa e à educação dos filhos. A mulher que aspirasse a uma carreira académica era marginalizada e ridicularizada, assim como aquela que optava por não ter filhos ou mesmo se interessasse por desporto, considerado, então, como uma actividade eminentemente masculina (Marques, 2004).

¹⁴ “No início de 1880, a Missão contava nove comunidades com 137 jesuítas. Estavam reunidas as condições para que fosse restaurada a Província Portuguesa da Companhia de Jesus, o que veio a acontecer por decisão do P. Geral Pedro Beckx, em decreto de 25 de Julho desse ano.

Os dois colégios, Campolide e S. Fiel, além de importantes como estabelecimentos de ensino, tornaram-se também centros de intensa actividade científica. Em S. Fiel, foi fundada em 1902 a revista *Brotéria*, assim denominada em homenagem ao naturalista português Avelar Brotero. Eram os professores dos colégios que dirigiam a revista, publicando nas suas páginas artigos de investigação, com destaque para as áreas da botânica e zoologia. Entre esses sábios, são de recordar Joaquim da Silva Tavares, Cândido Mendes de Azevedo, Carlos Zimmermann, Afonso Luisier, Camilo Torrend e António de Oliveira Pinto. Outros nomes são dignos de referência pela sua acção apostólica: Carlos Rademaker, Bento Schettini, Luís Gonzaga Cabral, António de Menezes e Alexandre Castelo.

No campo missionário, importa lembrar, principalmente, a difícil missão da Zambézia para onde foram enviados, entre 1880 e 1910, 118 jesuítas, dos quais 41 ali morreram. Também a Índia, Macau e Timor foram objecto do zelo missionário dos jesuítas da Província de Portugal.

Toda esta actividade foi interrompida violentamente, em Outubro de 1910, quando, pela terceira vez na sua história em Portugal, a Companhia de Jesus foi de novo expulsa e espoliada dos seus bens. O ambiente de perseguição que já se manifestara nos últimos anos da monarquia teve como corolário a decisão do governo provisório da República que, a 8 de Outubro de 1910, restaurou a lei pombalina de 1759. Depois de algumas semanas na prisão, no dia 4 de Novembro de 1910 estava consumada a expulsão dos jesuítas de Portugal. Os membros da Província Portuguesa eram, então, 360.” (Gonçalves, s/d)

A família era, deste modo, a principal fonte de educação da mulher; isto é, com os entraves sociais à educação escolar da rapariga, a família constituía uma “escola” de aptidões e competências para a sua vida futura, ou seja, para o cuidado da casa e dos filhos, enquanto que o homem era considerado o ganha-pão da família, tinha necessidade de mais instrução escolar, segundo as concepções da época (Guinote, 1997).

A possibilidade de proporcionar educação aos seus filhos requeria da família alguma capacidade financeira, pelo que a classe que mais investia nesse campo era a burguesia que, por sua vez, era a classe mais retratada a nível da literatura histórica (Guinote, 1997).

A burguesia, pela necessidade de manter as suas relações e domínio económico vai perpetuar valores rígidos que pouco ou nada mudam de geração em geração; assim, as meninas deveriam ser recatadas, ocultar as emoções e respeitar os pais, o que significava que deveriam ouvir, fazer e, quase nunca, falar (Guinote, 1997). Durante a adolescência, e com o estatuto de noiva, a rapariga, contrariamente ao que se poderia pensar, não dispõe de muita liberdade, pois, o seu noivo, na maioria dos casos, é escolhido pelos pais, com vista a negócios futuros (Guinote, 1997). A virgindade da noiva é outro factor importante e decisivo na imagem civil da jovem, na medida em que, a rapariga tem um grande controlo familiar e social, com vista a preservar a sua integridade sexual, pois, a noiva deve ser pura, ingénua e seguir as recomendações dos pais. Quando casada, fica encarregue da gestão do espaço doméstico, para a qual foi treinada enquanto criança, e de auxiliar o marido; em suma, deverá ser dona de casa e mãe, confinada ao espaço privado (Guinote, 1997).

O casamento civil provocou, na Primeira República, uma grande controvérsia, pois, para além da dispensabilidade de se realizarem obrigatoriamente todos os casamentos pela Igreja, também introduziu, pela primeira vez, o direito ao divórcio. “Esta lei dava o mesmo tratamento ao marido e à mulher, tanto em relação aos motivos de divórcio como em relação aos direitos sobre os filhos. As novas leis do casamento baseavam-se na igualdade e a mulher deixava de dever

obediência ao marido” (Silva, 1995: 77) pondo, deste modo, em causa a supremacia histórica do marido em relação à esposa (Capítulo 1).

As concepções sociais desta época consideravam que a culpa do divórcio recaía exclusivamente na mulher, porque esta devia manter a harmonia no lar. Normalmente, o divórcio processava-se com a ausência de coabitação e separação de bens, excepto quando se verificava o adultério da mulher; mas, esta separação não dissolve o vínculo matrimonial religioso, o que origina uma indefinição de estatuto legal – nem casados, nem solteiros, nem viúvos. O divórcio deveria, assim, ser a última aspiração ou desejo da mulher, pois era uma confirmação de que ela falhara como esposa (Barreira, 1991; Guinote, 1997; Marques, 2004).

Já a posição social de viúva era mais benquista, pois, embora esta não se enquadrasse no modelo ideal de família nuclear, não era considerada uma ameaça moral, contrariamente à divorciada, dado que a condição de ficar sozinha não se deveu à sua incompetência como esposa, antes, por condicionalismos naturais. Assim, depois de enviudar, a mulher tende a ganhar alguma liberdade, apesar dos entraves legais, uma vez que com a morte do seu marido, ou ficava entregue a um filho que já estivesse casado, ou então, teria que gerir os bens de família e, em alguns casos, era mesmo obrigada a trabalhar fora do lar para sustentar a família. Esse trabalho fora do lar, era socialmente mais bem aceite para as viúvas do que nas mulheres casadas (Guinote, 1997).

No entanto, quando aquelas mulheres que, quer por vontade própria ou não, resolvessem ficar solteiras ou viver independentes, eram consideradas como tendo uma deformação na sua vocação natural de mulher. Essa independência era paga com a rejeição social, muitas vezes, consideradas anormais, quer mental quer fisiologicamente, pois acarretavam um perigo quanto à inversão natural dos papéis sexuais (Guinote, 1997; Marques, 2004).

No início do século XX, principalmente nos grandes centros urbanos e populacionais, aparecem as *garçonnes*, com clara influência francesa, caracterizadas pelos seus cabelos e saias curtas, decotes generosos e por uma independência irreverente, proporcionando diversas críticas sociais que refutavam

o modo de vida da *garçonnete*; assim, temos a difusão: da comparação ao homem, mas pintado e de saias; a perda de qualidades femininas; o cabelo curto associado às prostitutas, loucas e mulheres de má fama; o visual das *garçonnetes* como sendo um acto contra-natura, pois era difícil diferenciar os sexos; e por último, era uma fonte de imoralidade, porque o barbeiro ao rapar o cabelo teria que tocar no pescoço e orelhas da mulher (Marques, 2004).

Estes rasgos de inovação foram severamente criticados e reprimidos pela sociedade portuguesa, com especial ênfase por parte dos homens, mas também, por parte das mulheres, mesmo algumas intelectuais, que ainda se conservavam adeptas das ideias tradicionais preconizadas pela Igreja Católica. Mas, a imprensa e, principalmente, o cinema, considerado um espectáculo barato e, por isso, acessível aos estratos populacionais mais baixos, aliado ao seu realismo de imagens vai desencadear uma abertura social para novos horizontes e transformar hábitos e gostos. Deste modo, a sociedade portuguesa encontra-se dividida entre a aceitação e a repulsa destas mudanças de hábitos e costumes (Barreira, 1991; Marques, 2004).

Em suma, a mulher durante a Primeira República era considerada um ser que unicamente servia para casar, ter filhos e ser boa dona de casa. Estas crenças vão-se manter, salvo algumas modificações, para além da segunda metade do século XX, com a implementação do Estado Novo (1926-1974).

3.2. Crenças de género no Estado Novo

“[Nos anos 50-60,] no nosso meio social parecia mal uma mulher casada trabalhar fora de casa. Além disso, poderia parecer que o marido não ganhava o suficiente para manter a família, o que era ainda pior... [...] O desejo de uma mulher ter uma profissão como forma de realização pessoal era pouco vulgar e pouco apreciado. O papel da mulher era casar, ter filhos e tratar da casa.”

Botelho, 1993 cit por Barreira, 1993: 133

As sucessivas crises e governos da Primeira República (1910-1926), foram o prólogo da instauração de um regime governativo ditatorial, designado por Estado Novo (1926-1974) governado por Salazar. Este novo regime totalitário foi o mais longo da história da Europa Ocidental durante o século XX. O Estado Novo procurou, através da sua propaganda, sustentar “que a República tentou ir

demasiado longe, demasiado depressa, e procurou destruir os fundamentos do Portugal tradicional” (Wheeler, 1978: 865).

O regime salazarista difundiu os seus ideais – Deus, Família e Pátria (Figura 2) através de vários mecanismos e instituições, tais como: a família, a escola, a Igreja e o Direito.

Figura 2: “A Lição de Salazar” e a trilogia da educação nacional



Pinto et al, 1999:264

A família, durante o Estado Novo, era considerada o núcleo duro da sociedade, com uma grande ligação à Igreja, normalmente, desempenhada pela mulher. Esta, continuava a ser considerada como uma pessoa que tinha que obedecer ao seu pai, enquanto solteira, e ao seu marido, depois de casada, sendo que o seu papel se resumia a ser dona de casa e mãe, desencorajando-se o trabalho fora do universo doméstico¹⁵ (Barreira, 1993; Bastos, 1997).

Em 1940, foi assinado entre Portugal e a Santa Sé uma Concordata, em que se estabelecia a religião católica como doutrina oficial de Portugal, não permitindo, assim, a dissolução do casamento católico pelos tribunais civis; isto é, “a partir de

¹⁵ “O trabalho da mulher fora do lar desagrega este, separa os membros da família, torna-os um pouco estranhos uns aos outros. Desaparece a vida em comum, sofre a acção educativa das crianças, diminui o número destas; e com o mau funcionamento da economia doméstica, no arranjo da casa, no preparo da alimentação e do vestuário, verifica-se uma perda importante, raro materialmente compensada pelo salário recebido. [...] Assim temos como lógico na vida social e como útil à economia a existência regular da família do trabalhador; temos como fundamental que seja o trabalhador que a sustente; defendemos que o trabalho da mulher casada e geralmente até o da mulher solteira, integrada na família e sem a responsabilidade da mesma, não deve ser fomentado: nunca houve nenhuma boa dona de casa que não tivesse imenso que fazer.” (Salazar, 1935 cit por Bastos, 1997: 163)

então, todos os casais casados pela Igreja deixaram de se poder divorciar e, conseqüentemente, de se casar de novo, depois de separados” (Pimentel, 2001: 35).

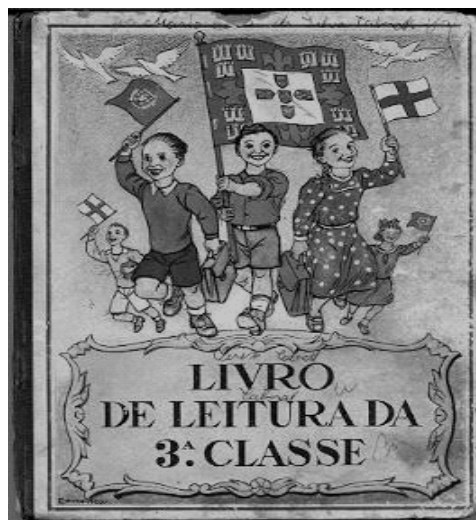
A nível das leis, o estado permitia que algumas mulheres casadas desempenhassem uma profissão, sendo mais bem aceite socialmente que estas exercessem uma ocupação ligada ao seu universo de prestação de apoio social (enfermeiras, professoras, entre outras); mas, para que isso acontecesse teriam que ter o consentimento do estado, aprovação esta que seria dada, ou não, após se verificar a idoneidade moral e superioridade financeira do futuro marido (Mineiro, 2004).

Quanto à mulher solteira, esta poderia trabalhar nas fábricas, ou mesmo até, estudar mas, normalmente, quando se casava deveria confinar-se ao seu papel de esposa e, conseqüentemente, abandonar a sua carreira profissional, pois, era considerado uma afronta ao poder masculino a ideia da sua incapacidade para manter, financeiramente, a sua esposa em casa (Fialho, 1993; Marques, 2004).

O trabalho feminino era considerado como sendo um último recurso que as famílias mais pobres e desvalorizadas da sociedade utilizavam; deste modo, era encarado como pouco digno de classes mais elevadas. Todavia, apesar da aceitação do trabalho feminino, sob normas específicas, este, ainda assim, não era valorizado socialmente, pois, os cargos mais bem pagos e de melhor elevação social estavam sob a tutela do homem (Fialho, 1993; Marques, 2004).

O ensino foi um forte aliado da ideologia do Estado Novo, pois Salazar considerava que todos deveriam saber ler e escrever, mas de uma forma controlada, de acordo com a sua ideologia. Deste modo, o ensino utilizava manuais escolares únicos (Figura 3), em que eram difundidos os valores nacionalistas e familiares. Devido ao alto nível de analfabetismo e pobreza por parte da população adulta, no início do Estado Novo, o livro escolar tornou-se, assim, rapidamente o livro familiar (Fialho, 1993).

Figura 3: Alguns livros únicos da escola primária durante o Estado Novo



Pinto et al, 1999a: 84

Com a guerra colonial e a crescente contestação social desencadeou-se um golpe de estado (25 de Abril de 1974) que pôs fim a uma longa ditadura; mas, como nos refere Boaventura Sousa Santos (1992), o colapso do Estado Novo não implicou o desmoronamento do regime administrativo, judicial e até da Igreja Católica, que foi poupada à contestação social. Desta forma, o pós-25 de Abril ainda perpetuou valores e crenças que o Estado Novo idealizou. Mas será que estas crenças, nomeadamente, ao nível de género, ainda se mantêm actualmente? É esta pergunta nos propomos responder de seguida.

3.3. Crenças de género pós-25 de Abril

“Na densidade dos últimos vinte anos de história portuguesa encontrar-se-ão certamente diversos acontecimentos desse tipo [modificação e consolidação de crenças]. Mas é razoável privilegiar o 25 de Abril de 1974, pela sua relevância enquanto produtor e condensador de efeitos estruturais duradouros, como também pela sua visibilidade alargada em zonas muito variadas da nossa sociedade. É claro que o período de transição democrática afectou diferencialmente, em mais de uma dimensão, os sectores ainda jovens: conforme a idade em que o viveram, a região em que habitavam, o pano de fundo sócio-cultural em que se moviam, o grau e o sentido da participação nos acontecimentos sociais e políticos de então”

Almeida, 1990: 6

O golpe de estado vivido no 25 de Abril de 1974 e a consequente aprovação da Constituição de 2 de Abril de 1976, veio consagrar a igualdade efectiva, pelo menos a nível teórico, entre o homem e a mulher (Miranda, 2004).

Também é a partir deste período que se começam a desenvolver diversos estudos¹⁶ com o objectivo de conhecer as representações sociais dos portugueses, mostrando que, embora tímida mas gradualmente, se verificaram mudanças de crenças ideológicas e representações de género na população portuguesa, principalmente, na camada mais jovem.

Figueiredo (1988), desenvolveu um estudo¹⁷ no concelho de Matosinhos, envolvendo uma população estudantil do ensino oficial secundário, preparatório e universitário, referindo-nos que, na generalidade, os inquiridos mencionam que o objectivo principal do casamento é a realização pessoal; assim, não é de estranhar que o divórcio seja mais bem aceite, quer pelos filhos quer pelos pais, pois, este é visto como sendo uma questão de liberdade pessoal. O trabalho feminino, em igualdade com o homem, é bem aceite socialmente nas populações mais jovens, assim como a limitação da natalidade. Existe, por outro lado, um desvalorizar da função educativa da família, mas, em contrapartida, de uma forma global, existe uma valorização social e emocional da família, principalmente, entre os jovens casados.

Para além do estudo de Figueiredo (1988), também Almeida publicou em 1990, um estudo que visava estabelecer pontes e comparações entre diversos estudos e obras, quer nacionais quer internacionais que, até então, caracterizavam os

¹⁶ São de destacar os estudos desenvolvidos pela Fundação Calouste Gulbenkian que, durante o final dos anos 80 e princípio dos anos 90, fez publicar uma colecção de volumes que constituem uma reflexão sobre os vários aspectos sociais do nosso país. Em 1991, Adélia Costa, em colaboração com a Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres, desenvolveu um estudo exploratório para aferir as representações sociais de homens e mulheres em Portugal. Por último, é importante destacar o estudo de Karin Wall, desenvolveu em 2004 em colaboração com o International Social Survey Programme (ISSP).

¹⁷ A amostra é composta pelos alunos de uma faixa etária dos 12 aos 25 anos, num total de 1258 elementos de ambos os sexos e compara os seus resultados com dois estudos anteriores, sendo eles: o II Inquérito Geral à Juventude Universitária Católica efectuado em 1964 e o estudo de Correia Jesuino intitulado, "Valores Finais da Juventude Portuguesa em 1983".

valores sociais dos portugueses após o 25 de Abril, tais como: religião, política, trabalho e família.

O estudo de Almeida (1990), vem corroborar os dados apresentados por Figueiredo (1988). Deste modo, refere que os jovens valorizam a família, considerando que esta é indispensável para que exista uma segurança afectiva, ao mesmo tempo que também é visualizada como a principal causadora de certos problemas sociais, tais como: controlo social e, principalmente, conflito intergeracional. O casamento é, igualmente, considerado como uma parte importante da vida dos jovens.

Adélia Costa, em 1991, desenvolveu um estudo exploratório sobre as representações sociais de homens e de mulheres, tendo chegado às seguintes conclusões: a existência de um certo esbatimento de opiniões entre homens e mulheres; isto é, os homens tendem a apresentar uma atitude mais tolerante face às mulheres, o que até aqui não acontecia, embora este facto não se verifique em todos os aspectos, pois os homens tendem a ser mais conservadores na necessidade da mulher trabalhar fora do lar; a educação também é um factor potencializador de igualdade de opinião; ou seja, quanto maior é a escolaridade, quer masculina quer feminina, mais as opiniões tendem a ser liberais em relação à vida laboral, familiar e social. Neste estudo, também foi possível constatar que existe uma disparidade de opiniões consoante a idade e a região do país onde se habita; isto é, quanto mais velhos são os inquiridos e com habitação no norte do país, mais conservadores eles são; em contrapartida, jovens e habitantes do sul do país tendem a ser mais liberais nos papéis sociais, familiares e laborais.

Na obra, *“Família e género em Portugal e na Europa”*¹⁸, Karin Wall e Lúcia Amâncio (2007) mencionam que os portugueses são mais liberais nuns aspectos (casamento, divórcio, união de facto e divisão de trabalho doméstico e profissional) e mais tradicionais noutros (lugar da criança na família e da

¹⁸ Esta obra baseia-se na análise dos resultados do inquérito «Family and gender roles» do ISSP. Trata-se de um estudo realizado em 2002/2003 no total de trinta e quatro países, aplicado pelo projecto «Families, Employment and Work-Life Integration», coordenado por Rosemary Crompton (City University, Londres), integrando investigadores de sete países europeus (Reino Unido, França, Noruega, Republica Checa, Hungria, Finlândia e Portugal).

parentalidade), na medida em que, tanto os homens como as mulheres concedem um papel fulcral à criança na vida familiar, considerando que o trabalho maternal tem um impacto negativo na educação das crianças pequenas. A nível dos cuidados parentais considera-se que estes devem ser desempenhados maioritariamente pelas mães. Esta situação é explicada pela existência de baixos níveis educacionais, assim como baixos salários femininos e pela dependência material da mulher. Em suma, apesar de existir uma clara modificação de comportamentos e crenças relativamente aos papéis sociais ainda se verificam alguns traços tradicionalistas, como por exemplo, aqueles relativos ao trabalho feminino e aos cuidados com a habitação.

Apesar de se ter verificado uma grande evolução a nível das crenças de género em Portugal no último século, pode-se tirar uma conclusão: para existir, efectivamente, uma igualdade entre géneros é fundamental que os actores sociais tenham uma maior escolaridade. Mas, para além da escola, a família mais próxima (pais e avós) da criança desempenha um papel fundamental na sua construção dos conceitos de género. Deste modo, iremos proceder à sua análise no próximo capítulo.

Capítulo 4: Família e género

"The family has been the primary arena for the socialization of each generation toward their gender-specific roles and behaviors by treating boys and girls differently, holding different expectations, and employing different social pressures toward them."

Boyd-Franklin, 1993: 379

Tradicionalmente, o género não era considerado um problema; isto é, tornar-se rapaz ou rapariga era considerado um processo natural e firmemente enraizado nos factores biológicos. Mas, com a grande expansão das ciências sociais, especialmente após a Segunda Grande Guerra (1939-1945), as teorias de construção do género por parte das crianças mudaram radicalmente, enfatizando a componente social, aliada ou não, aos factores biológicos, tal como podemos ver no Capítulo 2.

Esta mudança de paradigma vai colocar a família no centro destas questões de género, pois, como nos refere Giddens (1993), em todas as culturas, a família é a principal agência de socialização da criança durante a infância. Deste modo, é pertinente questionar se a estrutura e composição familiar influencia, ou não, a construção do conceito de género por parte da criança e se existe uma estrutura familiar ideal que auxilie essa estruturação do "ser masculino" ou "ser feminino". É o que iremos tentar analisar no decorrer deste capítulo.

4.1. Estrutura familiar e género

"It seems to be generally accepted in most societies that the most beneficial experience of family life for a child is to grow up in a family where there are two harmonious parents of different gender. However, many children have the experience of living in single-parent families and large numbers of others experience many different family configurations during their early years. Others have the experience of the care and the influence of two parents of the same gender, and less often, there are children who experience parenting from a parent with a re-assigned gender."

Kaplan & Owens, 2004: 75

Como nos refere Vieira (2006), é fundamental não ignorar a composição da família nuclear como factor essencial para se compreender a aquisição de papéis de género por parte da criança; mas, como se pode verificar na Tabela 1, a estrutura familiar portuguesa nos últimos anos tem-se vindo a transformar,

existindo um aumento das famílias constituídas por uma ou duas pessoas, sendo em 2007, o total de 46,3%, contra 45,7%, no ano anterior. Também o número total de casamentos voltou a diminuir (Tabela 2 e 3), embora se tenha verificado o crescimento de 5,4% no número de casamentos só civis.

Tabela 1: Estrutura das famílias, por dimensão média

	2001	2002	2003	2004	2005	2006	Unidade: % 2007
Total de famílias	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Com 1 pessoa	15,3	15,3	16,2	16,8	16,6	16,8	17,1
Com 2 pessoas	27,0	27,4	27,2	27,7	28,1	28,9	29,2
Com 3 pessoas	26,4	25,8	26,6	26,5	27,3	27,1	26,3
Com 4 pessoas	21,0	21,4	20,8	20,5	19,7	19,4	19,7
Com 5 pessoas	6,8	6,6	6,1	5,7	5,6	5,5	5,5
Com 6 e mais pessoas	3,4	3,4	3,0	2,7	2,6	2,3	2,3

Fonte: INE - Indicadores Sociais-2007, 2008

Tabela 2: Indicadores sobre a Nupcialidade

	Unid.	2002	2003	2004	2005	2006	2007
Casamentos	nº	56 457	53 735	49 178	48 671	47 857	46.329
Religiosos	nº	35 301	32 038	28 094	26 809	24 962	22.012
dos quais Católicos	nº	35 301	32 038	28 094	26 809	24 950	21.924
Só Civis	nº	21 156	21 697	21 084	21 862	22 895	24.317
Nupcialidade de 1ª ordem	nº	48 444	44 907	40 512	39 535	38 015	35.715
Nupcialidade de 2ª ordem ou superior	nº	8 013	8 828	8 666	9 136	9 842	10.614
Residência anterior comum	nº	10 208	11 072	11 067	12 046	12 718	14.716
Residência anterior não comum	nº	46 249	42 663	38 111	36 625	35 139	31.613
Taxa bruta de Nupcialidade	‰	5,4	5,1	4,7	4,6	4,5	4,4

Fonte: INE - Indicadores Sociais-2007, 2008

Tabela 3: Casamentos e taxa bruta de nupcialidade, por região

	2002		2003		2004		2005		2006		2007	
	Casa- mentos	Tx bruta nupcia- lidade	Casa- mentos	Tx bruta nupcia- lidade	Casa- mentos	Tx bruta nupcia- lidade	Casa- mentos	Tx bruta nupcia- lidade	Casa- mentos	Tx bruta nupcia- lidade	Casa- mentos	Tx bruta nupcia- lidade
	nº	‰	nº	‰	nº	‰	nº	‰	nº	‰	nº	‰
Portugal	56 457	5,4	53 735	5,1	49 178	4,7	48 671	4,6	47 857	4,5	46.329	4,4
Continente	53 408	5,4	50 636	5,1	46 217	4,6	45 791	4,6	45 063	4,5	43.793	4,3
Norte	21 849	5,9	20 828	5,6	19 161	5,2	18 680	5,0	18 502	4,9	17.872	4,8
Centro	12 084	5,1	11 556	4,9	10 847	4,6	10 551	4,4	10 342	4,3	9.914	4,2
Lisboa	14 099	5,2	13 100	4,8	11 730	4,3	11 863	4,3	11 778	4,2	11.574	4,1
Alentejo	3 569	4,7	3 343	4,4	2 887	3,8	3 052	4,0	2 779	3,6	2.761	3,6
Algarve	1 807	4,6	1 809	4,5	1 592	3,9	1 645	4,0	1 662	4,0	1.672	3,9
Açores	1 502	6,3	1 541	6,4	1 494	6,2	1 499	6,2	1 465	6,0	1.304	5,4
Madeira	1 547	6,4	1 558	6,4	1 467	6,0	1 381	5,6	1 329	5,4	1.232	5,0

Fonte: INE - Indicadores Sociais-2007, 2008

Perante estes resultados do Instituto Nacional de Estatística (INE), é necessário considerar outras estruturas familiares, como parte importante da construção do conceito de género por parte da criança; assim, iremos analisar, para além da estrutura familiar tradicional, a sua estrutura monoparental e homossexual. Neste sentido consideramos a família, segundo a perspectiva de Casimiro (2003), como sendo constituída por uma ou mais pessoas que coabitem num mesmo espaço e que estejam ligadas quer através de laços de sangue, quer através de uniões sentimentais e/ou sociais (casamento, coabitação, adopção).

4.1.1. Famílias tradicionais

Vieira (2006) refere que, numa primeira análise, se poderia considerar que este modelo familiar era o ideal para que a criança construísse mais facilmente o seu conceito de género, pois dispunha de um modelo masculino (pai) e de um modelo feminino (mãe) para observar e imitar.

Apesar dos pais, antes do casamento, poderem apresentar condutas mais liberais em relação ao género, quando se casam e, principalmente, quando têm filhos, tendem a fazer uma divisão mais tradicional dos papéis de género; isto é, o homem vai desempenhar um papel de dominância económica (sustentador da família), enquanto a mulher é o suporte emocional e cuidador do agregado familiar (Walzer, 1998). Todavia, considera-se que não é a estrutura familiar que influencia os comportamentos de género dos pais, mas sim as suas crenças, o seu nível educacional e o facto de a mãe ser doméstica ou trabalhar fora do lar (Ex & Janssens, 1998; Tenenbaum & Leaper, 2002).

4.1.2. Famílias monoparentais

Como foi anteriormente referido, para além das famílias tradicionais existem as famílias monoparentais, que têm origem em diversos factores, tais como, o divórcio dos pais (Tabela 4), a morte de um dos cônjuges (Tabela 5) ou por opção individual.

Tabela 4: Divórcios e taxa bruta de divórcio, por região

	2001		2002		2003		2004		2005		2006	
	Divór- cios	Tx bruta divór- cio	Divór- cios	Tx bruta divór- cio	Divór- cios	Tx bruta divór- cio	Divór- cios	Tx bruta divór- cio	Divór- cios	Tx bruta divór- cio	Divór- cios	Tx bruta divór- cio
	nº	‰	nº	‰	nº	‰	nº	‰	nº	‰	nº	‰
Portugal	18.851	1,8	27.708	2,7	22.617	2,2	23.161	2,2	22.576	2,1	22.881	2,2
Continente	17.906	1,8	26.339	2,7	21.456	2,2	21.932	2,2	21.415	2,1	21.721	2,2
Norte	5.115	1,4	8.180	2,2	6.909	1,9	7.170	1,9	6.918	1,9	7.653	2,0
Centro	3.689	1,6	5.639	2,4	4.754	2,0	4.850	2,0	4.649	2,0	4.547	1,9
Lisboa	6.932	2,6	9.517	3,5	7.352	2,7	7.531	2,7	7.451	2,7	7.058	2,5
Alentejo	1.251	1,6	1.753	2,3	1.398	1,8	1.420	1,8	1.526	2,0	1.439	1,9
Algarve	919	2,4	1.250	3,2	1.043	2,6	961	2,4	871	2,1	1.024	2,4
R. A. Açores	502	2,1	657	2,8	551	2,3	626	2,6	613	2,5	593	2,4
R. A. Madeira	443	1,8	712	3,0	610	2,5	603	2,5	548	2,2	567	2,3

Fonte: INE – Indicadores Sociais-2007, 2008

Tabela 5: Casamentos dissolvidos por morte, cônjuges sobrevividos e taxas brutas de viuvez de residentes em Portugal, por sexo

	Unid.	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
Casamentos dissolvidos por morte	nº	46.042	46.140	46.902	45.033	46.428	45.210	46.040
Cônjuges sobrevividos								
Viúvos	nº	13.402	13.313	13.508	12.889	13.466	12.771	13.294
Viúvas	nº	32.640	32.827	33.394	32.144	32.962	32.439	32.746
Taxas brutas de viuvez								
Total	‰	4,5	4,5	4,5	4,3	4,4	3,7	4,3
Homens	‰	2,7	2,7	2,7	2,5	2,6	2,3	2,6
Mulheres	‰	6,2	6,2	6,2	5,9	6,1	5,1	6,0

Fonte: INE –Indicadores Sociais-2007, 2008

Como se pode verificar pela Tabela 5, existe em 2007, um número maior de mulheres viúvas (32.746) do que homens (13.294). Assim, a maioria das famílias monoparentais são encabeçadas por mulheres, desempenhando o papel de mãe e pai ao mesmo tempo. Esta tipologia de família, é considerada como um objecto de estudo relevante para a comunidade científica, pelo impacto que as suas estruturas familiares têm no desenvolvimento das crianças, nomeadamente, no desenvolvimento do conceito de género por parte destas (Weinraub, Horvath & Gringlas, 2002 cit por Blakemore et al, 2008).

Por se tratar de um novo tipo de família não quer dizer, necessariamente, que tenham atitudes menos tradicionais em relação ao género, apenas os seus comportamentos são menos tradicionais. Alguns teóricos (Mandara, Murray & Joyner, 2005 cit por Blakemore et al, 2008), revelam que as crianças criadas numa estrutura familiar monoparental apresentam, de uma forma geral, menos estereótipos de género e têm uma atitude mais flexível no que respeita aos papéis de género, especialmente, no que se refere aos papéis femininos. Contudo, outros autores (Stevens, Golombok, Beveridge & Alspac Study Team, 2002 cit por Blakemore et al, 2008), revelam que não existe uma diferenciação em relação aos comportamentos e crenças sobre género por parte dos filhos de famílias monoparentais em relação aos filhos de famílias tradicionais.

Ao se verificar que não existe uma distinção em relação aos comportamentos de género, por parte da família tradicional e monoparental, é vital questionar: E, em relação às famílias homossexuais? Existe uma demarcada diferença entre esta estrutura familiar e as restantes, no que respeita aos papéis de género transmitidos às crianças?

4.1.3. Famílias homossexuais

Em 1989, a Dinamarca foi o primeiro país do mundo a legalizar o casamento homossexual, tendo-se seguido a Noruega e a Suécia (Stacey, 2002).

A literatura demonstra que não existem diferenças entre as crianças criadas numa família tradicional de uma criada numa família homossexual. As atitudes negativas em relação aos pais e ou mães homossexuais provém da sociedade e não da sua estrutura familiar. De facto, as crianças filhas de pais homossexuais identificam mais facilmente uma estrutura heterossexual, do que uma criança criada numa família tradicional identifica uma família homossexual. Também as mães lésbicas, preferem proceder a uma mistura mais igual de brinquedos, masculinos e femininos, do que as mães heterossexuais, que preferem brinquedos mais tipificados com o género. (Tasker & Golombok, 1992 cit por Golombok & Fivush, 1994).

É importante lembrar que a maioria dos membros constituintes das famílias homossexuais cresceram numa família tradicional; isto é, os pais homossexuais, na maior parte dos casos, provinham de uma estrutura familiar tradicional. Deste modo, é errado referir que a criança criada numa estrutura familiar homossexual, tenha mais propensão a ser gay ou lésbica, pois todos os estudos revelam uma evidência: não é verdade que as crianças criadas em famílias homossexuais apresentem uma maior confusão com a sua identidade sexual, comportamentos desviantes, orientação homossexual ou dificuldades psicológicas ao longo do seu crescimento (Golombok & Fivush, 1994).

Um estudo de Gottman (1990), sobre a identidade de género e os comportamentos de género das crianças filhas de casais homossexuais, demonstrou que não havia diferenças significativas em termos de papéis de género, entre os filhos de mães homossexuais divorciadas e os filhos de mães heterossexuais, também divorciadas.

Após esta análise, da influência da estrutura familiar na construção do conceito de género pelas crianças, é pertinente analisar a influência dos avós, pois, com a entrada da mulher no mundo do trabalho laboral, estes começaram a ter um papel importante como cuidadores dos seus netos.

4.2. Trabalho parental e género

“Numa sociedade como a portuguesa, o modelo da mulher casada activa generalizou-se de tal modo, como imagem positiva, que a ideia de uma mulher com carreira e com filhos é hoje considerada absolutamente normal e mesmo desejável, como concluímos em resultados de diversos inquéritos.”

Torres, 2001: 51

A entrada da mulher no mundo do trabalho externo ao lar veio desencadear uma série de novas atitudes e comportamentos por parte dos actores sociais face a esta realidade. Deste modo, o trabalho fora do lar é, hoje em dia, uma realidade presente quer para os homens como para as mulheres, principalmente, nas sociedades industrializadas (Tabela 6), sendo que 58,2% dos homens e 48,1% das mulheres são empregados. Historicamente, esta realidade era mais familiar aos homens, que desempenhavam um papel de fornecedor de bens materiais à família, enquanto que a mulher era a cuidadora do agregado familiar, mas, com a Revolução Industrial e a entrada consequente da mulher no mundo do trabalho, esta dicotomia veio desfazer-se (ver Capítulo 1). Contudo, apesar desta mudança radical, principalmente para as mulheres, as normas sociais ainda demoram a “modernizar-se”, pois, o trabalho das mães com crianças pequenas ainda continua ser, actualmente, um dos maiores dilemas que a sociedade atravessa (Hoffman et al, 1999).

Tabela 6: População activa, por sexo

	Unid.	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
População activa	10 ³	5.325,2	5.407,8	5.460,3	5.487,8	5.544,8	5.587,3	5.618,3
Homens	10 ³	2.901,3	2.937,8	2.947,9	2.957,0	2.963,5	2.984,4	2.986,0
Mulheres	10 ³	2.423,9	2.470,0	2.512,3	2.530,8	2.581,3	2.602,9	2.632,2
Taxa de actividade (população total)								
Homens	%	58,2	58,4	58,2	58,1	57,9	58,2	58,2
Mulheres	%	45,4	45,9	46,5	46,7	47,4	47,7	48,1

Fonte: INE – Indicadores Sociais-2007, 2008

A pesquisa de Deutsch (1999 cit por Blakemore et al, 2008), demonstrou que, de uma forma geral, os pais em que ambos são trabalhadores e que tenham uma base educacional elevada (Tabela 7), tendem a igualar os seus papéis e a educar de forma semelhante os seus filhos. Mas, também existiam os pais que trabalhavam por diferentes turnos, pelo que um deles estava sempre presente com as crianças: esses pais, na maior parte das vezes, apresentavam atitudes bastante tradicionais sobre os papéis de género. Apesar da partilha dos cuidados com os filhos, os pais tendiam a ver a mãe como o principal progenitor cuidador,

enquanto o outro grupo de pais, em que ambos são trabalhadores, não apresentavam esta característica. A partilha das responsabilidades parentais advinha de uma situação monetária precária e por falta de familiares próximos em quem pudessem delegar as suas crianças (Deutsch, 1999 cit por Blakemore et al, 2008).

Tabela 7: População empregada, por sexo e nível de ensino completo

	2001	2002	2003	2004	2005	2006	Unidade: 10 ³ 2007
População empregada	5.111,7	5.137,3	5.118,0	5.122,8	5.122,6	5.159,5	5.169,7
Por sexo							
Homens	2.809,7	2.816,4	2.787,1	2.784,2	2.765,4	2.789,7	2.789,3
Mulheres	2.302,0	2.320,9	2.330,9	2.338,6	2.357,2	2.369,8	2.380,4
Por nível de ensino completo							
Até ao ensino básico - 3º ciclo	3.983,8	3.986,8	3.867,4	3.748,6	3.694,8	3.668,1	3.660,1
Ensino secundário e superior	1.127,9	1.150,4	1.250,5	1.374,2	1.427,8	1.491,4	1.509,6

Fonte: INE – Indicadores Sociais-2007, 2008

Também Hoffman et al (1999), refere que, por um lado, as crianças em idade escolar e adolescente, filhas de mães trabalhadoras mostram uma aspiração mais elevada ao avanço académico e a uma realização e propensão a gostar de desempenhar papéis não tradicionais, em comparação com as filhas de mães não trabalhadoras; ou seja, ambos os filhos, rapazes ou raparigas, de mães trabalhadoras apresentam menos atitudes tradicionais dos papéis de género. Por outro lado, Hoffman et al (1999), diz que o emprego maternal pode estar associado a uma desfavorável *performance* escolar e comportamental, principalmente, se o emprego maternal for a tempo inteiro como podemos verificar na Tabela 8.

Tabela 8: População empregada a tempo parcial

	2001	2002	2003	2004	2005	2006	Unidade: 10 ³ 2007
Total	566,0	577,2	597,2	579,2	576,1	582,4	625,9
Homens	188,6	197,3	202,3	198,1	193,2	207,3	223,0
Mulheres	377,4	379,9	394,9	381,1	382,9	375,1	402,9

Fonte: INE – Indicadores Sociais-2007, 2008

Para além do trabalho laboral parental, a criança também vê a sua relação com os pais afectada por outros familiares, tal como os avós. É esta realidade que se irá analisar de seguida.

4.3. Avós e género

"Grandparenting is an important part of the life-cycle. Grandparent-grandchild contacts are often quite frequent and usually satisfying. Proximity is an important variable, although becoming less, so now, with technological advances such as email. This contact allows grandparents to influence their grandchildren in many ways, directly and indirectly. There are distinctive roles in grandparenting, which vary between individuals, historical periods, and cultures."

Simith & Drew , 2004: 146

Em algumas situações, os avós são os principais cuidadores dos seus netos. Normalmente, os principais factores para que essa situação ocorra, são: a toxicodependência dos pais, o divórcio (Tabela 4), o abuso infantil, a prisão dos pais, a gravidez adolescente ou a morte dos pais (Tabela 5) (Hayslip & Kaminski, 2005 cit por Orshan, 2006).

Os avós desempenharam, desde sempre, um importante papel na vida dos seus netos e o contacto entre avós e netos pode ser mutuamente recompensador. Este consenso, segundo Hurme (1988) e Sticker (1991), foi demonstrado nos vários estudos sobre esta temática, que atestam que as relações, na maioria dos casos, são próximas e satisfatórias e raramente envolvem o conflito. Também, o facto de os avós, na sua maioria, viverem próximos geograficamente dos seus netos, faz com que exista um maior contacto e proximidade psicológica. Geralmente, os netos, independentemente da idade, têm um grande laço emocional com os seus avós e esse sentimento é recíproco. (Kivett, 1985)

Tinsley & Parke (1984), definiram as duas maneiras possíveis para que os avós influenciassem os seus netos ao longo do seu desenvolvimento; assim, poderão influenciar directamente, quando têm uma relação de proximidade física, ou influenciar indirectamente, através de outras vias, tais como os comportamentos parentais.

Apesar de se ter verificado uma grande evolução a nível das crenças e papéis de género em Portugal no último século, pode-se tirar uma conclusão: para existir, efectivamente, uma igualdade entre géneros é fundamental que os actores sociais tenham uma maior escolaridade, como pudemos verificar pelas conclusões do estudo mais recente realizado em Portugal (Wall & Amâncio, 2007). Deste modo, é vital começar desde a pré-escola a desenvolver estratégias para que essa

igualdade de efectiva. Mas, será que a educação pré-escolar estará munida de ferramentas que permitam uma melhor educação para o género? As Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (OCEP) contemplam uma igualdade entre sexos? E qual será, por sua vez, o papel dos mass media na construção dos estereótipos e preconceitos de género?

Capítulo 5: Escola, Mass Media e género na infância

"Por Favor!

A Tv está na sala/ A outra está na cozinha/ Mas a que tenho no quarto/ Essa é minha, muito minha/ Também há uma TV/ No quarto do meu irmão/ Outra no da minha tia/ E uma grande no salão/ Os meus pais compraram uma/ Portátil e maneirinha/ Que meteram na marquise/ Mesmo ao lado da cozinha/ No armário das toalhas/ Bem frente ao WC/ E juntinho ao lavatório/ Também está uma TV/ Já estou farto de pedir/ "Tirem a TV daqui!" / Parece que está lá gente/ Quando vou fazer chichi"

Lamas & Carvalho, 1998: 32

Os processos e os mecanismos de transmissão de papéis de género e de modelos de comportamentos de homens e mulheres, são muito complexos e nem sempre conscientes. Esta construção dos papéis de género inicia-se na família (Capítulo 3), e vem-se completar e legitimar na escola, sendo paralelamente reforçados pelos meios de comunicação (Giddens, 2001). Deste modo, é nosso objectivo explicitar a forma como estes dois elementos (escola e mass media) são fundamentais na construção da identidade de género pela criança.

5.1. A construção da identidade de género na infância: Escola e Mass Media

"We readily acknowledge their existence [stereotypes], many of us denounce their usage, we are urged to treat everyone as an individual, and yet we cannot escape the presence of stereotypes or their influence on us. Stereotypes surround us in many ways: advertising, television, movies, music, literature."

Anselmi & Law, 1998: 197

As crianças passam mais tempo na escola do que em outro lugar, talvez com excepção de casa; deste modo, é razoável assumir que as interacções que ocorrem na escola têm um grande impacto sobre elas. Quando se pensa na influência da escola no desenvolvimento das crianças, o primeiro pensamento recai no impacto académico – o currículo da escola (Koch, 2005).

Na escola, as crianças aprendem a ler e a escrever, mas, também aprendem sobre literatura, história, geografia, ciências, cultura e linguagem. Pode-se, assim, referir que este é o currículo formal da escola. Para a maior parte, pelo menos no mundo ocidental industrializado, o currículo formal é semelhante para ambos os sexos. Apesar disso, rapazes e raparigas, podem aprender de diferentes formas,

pois, as matérias constantes do currículo estão sujeitas a serem ensinadas diferentemente ou escolhidas para distintos tipos de cursos. Koch (2005) identifica outros tipos de currículos que fazem parte da experiência escolar: o currículo informal e o currículo oculto.

O currículo informal consiste nas actividades extra-curriculares, como o atletismo, clubes, teatro, entre outros. Essas actividades decorrem no espaço escolar, depois do dia de aulas, mas não estão necessariamente ligadas aos conhecimentos académicos exigidos pelo currículo formal (Koch, 2005).

Por sua vez, o currículo oculto, consiste nas subtis práticas de relações entre géneros que ocorrem na sala de aula ao longo dos anos. Essas práticas fornecem às crianças mensagens claras sobre o seu lugar no mundo académico. Os estudantes e os professores não estão conscientes do impacto dessas rotinas, mas com o tempo influenciam o desenvolvimento do género (Koch, 2005).

Serbin e seus colegas (1973,1975 e 1979 cit por Anselmi & Law, 1998), referem que o feedback diferenciador entre adultos e crianças começa desde a entrada para o jardim-de-infância; isto é, Serbin constatou que os professores dão mais atenção aos rapazes, fornecem respostas mais construtivas ao seu pedido de ajuda mas, por outro lado, recebem também mais reprimendas e recomendações. No que diz respeito às raparigas, estas são mais vezes recompensadas pelo seu bom comportamento e incentivadas a desenvolver competências de escuta.

Analogamente, os professores têm explicações estereotipadas das aptidões dos rapazes e das raparigas em algumas áreas particulares, como por exemplo, o seu comportamento ou aptidão (Shepardson & Pizzini, 1992). Estas diferenças de expectativas por parte dos professores são importantes, porque podem afectar mais tarde as realizações e expectativas das crianças, assim como a escolha de cursos superiores (Hyde & Kling, 2001; Jussim et al, 1996).

Como se pode verificar na Tabela 9, existe uma predominância de raparigas inscritas em cursos mais vocacionados para o ensino e cuidados com os outros (formação de professores/formadores, ciências da educação, saúde, serviços sociais); por sua vez, nos cursos académicos de engenharia ou informática existe uma superioridade numérica de rapazes.

Tabela 9: Alunos inscritos no ensino superior por área de estudo e sexo

Área de estudo	Sexo	2001/2002	2002/2003	2003/2004	2004/2005	2005/2006	2006/2007	2007/2008
Total	H	170 488	173 971	173 567	168 884	164 520	168 821	175 177
	M	226 113	226 860	221 496	212 053	202 792	197 908	201 740
Formação de professores/formadores e Ciências da educação	HM	51 224	47 337	40 060	32 905	26 253	21 381	19 361
	H	8 871	7 966	6 573	5 259	4 672	3 759	3 163
	M	42 353	39 371	33 487	27 646	21 581	17 622	16 198
Artes	HM	13 669	14 585	15 366	16 035	16 698	18 040	19 460
	H	5 809	6 266	6 658	7 011	7 296	7 981	8 733
	M	7 860	8 319	8 708	9 024	9 402	10 059	10 727
Humanidades	HM	21 203	19 671	18 475	16 681	14 908	13 046	13 361
	H	6 205	5 963	5 803	5 425	5 166	4 875	5 151
	M	14 998	13 708	12 672	11 256	9 742	8 171	8 210
Ciências sociais e do comportamento	HM	37 623	38 623	37 518	37 045	36 261	36 305	36 657
	H	13 085	13 422	13 194	13 146	12 957	13 371	13 554
	M	24 538	25 201	24 324	23 899	23 304	22 934	23 103
Informação e Jornalismo	HM	8 340	8 626	8 366	8 274	8 114	7 844	7 825
	H	2 538	2 694	2 556	2 505	2 493	2 481	2 441
	M	5 802	5 932	5 810	5 769	5 621	5 363	5 384
Ciências empresarias	HM	61 962	61 696	60 585	57 453	54 535	55 792	57 888
	H	27 176	27 363	26 879	25 624	24 626	25 850	27 202
	M	34 786	34 333	33 706	31 829	29 909	29 942	30 686
Direito	HM	18 546	17 755	17 604	16 630	16 787	17 268	18 035
	H	7 367	7 291	7 271	6 841	6 844	7 223	7 517
	M	11 179	10 464	10 333	9 789	9 943	10 045	10 518
Ciências da vida	HM	7 140	7 628	7 850	7 849	7 944	8 806	10 145
	H	2 383	2 544	2 689	2 592	2 656	2 967	3 342
	M	4 757	5 084	5 161	5 257	5 288	5 839	6 803
Ciências físicas	HM	10 167	9 700	8 934	8 233	7 765	7 074	7 171
	H	4 691	4 507	4 217	3 993	3 906	3 705	3 807
	M	5 476	5 193	4 717	4 240	3 859	3 369	3 364
Matemática e Estatística	HM	5 981	5 446	5 018	4 121	3 422	2 781	2 770
	H	2 268	2 039	1 897	1 576	1 326	1 139	1 181
	M	3 713	3 407	3 121	2 545	2 096	1 642	1 589
Informática	HM	9 121	9 254	9 219	8 825	7 683	8 059	8 262
	H	6 746	6 949	6 959	6 686	5 674	6 005	6 311
	M	2 375	2 305	2 260	2 139	2 009	2 054	1 951
Engenharia e Técnicas afins	HM	48 696	50 610	51 061	49 456	48 178	49 469	50 679
	H	39 317	41 016	41 572	40 708	39 754	40 990	41 989
	M	9 379	9 594	9 489	8 748	8 424	8 479	8 690
Indústrias transformadoras	HM	5 415	4 999	4 835	4 469	4 031	4 117	4 340
	H	2 340	2 136	2 040	1 866	1 657	1 701	1 721
	M	3 075	2 863	2 795	2 603	2 374	2 416	2 619
Arquitectura e Construção	HM	27 731	29 096	29 518	29 154	28 410	28 215	28 994
	H	17 935	18 770	19 017	18 906	18 469	18 567	19 132
	M	9 796	10 326	10 501	10 248	9 941	9 648	9 862
Agricultura, silvicultura e pescas	HM	8 040	7 257	6 431	5 636	4 639	4 248	4 750
	H	3 744	3 394	3 109	2 804	2 309	2 196	2 616
	M	4 296	3 863	3 322	2 832	2 330	2 052	2 134
Ciências veterinárias	HM	1 959	2 002	1 981	2 140	2 406	2 691	3 035
	H	763	740	700	721	789	856	964
	M	1 196	1 262	1 281	1 419	1 617	1 835	2 071
Saúde	HM	32 692	37 461	42 102	46 221	49 823	51 735	53 858
	H	8 744	9 843	11 034	11 776	12 482	13 118	13 444
	M	23 948	27 618	31 068	34 445	37 341	38 617	40 414
Serviços sociais	HM	7 445	8 182	8 934	8 980	8 891	8 864	8 531
	H	778	876	909	979	964	1 038	1 001
	M	6 667	7 306	8 025	8 001	7 927	7 826	7 530
Serviços pessoais	HM	11 981	12 834	13 069	12 851	12 756	12 917	13 983
	H	6 082	6 430	6 553	6 556	6 584	6 855	7 776
	M	5 899	6 404	6 516	6 295	6 172	6 062	6 207
Serviços de transporte	HM	289	291	312	324	299	256	245
	H	231	220	246	248	230	207	194
	M	58	71	66	76	69	49	51
Protecção do ambiente	HM	5 641	5 973	5 918	5 634	5 291	5 308	4 836
	H	2 071	2 178	2 217	2 098	1 962	2 027	1 821
	M	3 570	3 795	3 701	3 536	3 329	3 281	3 015

Fonte: INE – Indicadores Sociais-2007, 2008

Para além da escola e da família, existem outros meios informais que influenciam a construção do conceito de género por parte da criança, tal como os livros infantis, bem como a televisão e os jogos. Ler, para a criança, é uma actividade desejável em que os pais a poderão estimular a desenvolver o seu vocabulário, as suas capacidades de leitura e partilhar um tempo de qualidade juntos (Weinberger, 1996). Da perspectiva de desenvolvimento de género, contudo, o que queremos saber é a forma como os conteúdos dos livros infantis contribuem para a socialização e atribuição de significados dos papéis de género.

A infância, na literatura infantil, é caracterizada, maioritariamente, por rapazes com actividades exteriores, sendo mais activos e mostrando uma postura de líder, enquanto que as raparigas predominam no interior da casa, são passivas e necessitam sempre de ajuda (Weitzman et al, 1972).

Apesar de a literatura infantil desempenhar uma grande influência na construção dos conceitos de género, a televisão demonstra-se como um forte aliado das representações que a sociedade concebe dos seus membros (Paik, 2000).

A publicidade destinada a rapazes e raparigas é também diferente a nível visual; isto é, mesmo que não se conheça o produto encontram-se, muito provavelmente, diferenças entre a publicidade direccionada a rapazes e a raparigas, só pela imagem gráfica. Anúncios de produtos para raparigas (maioria brinquedos) são mais calmos e lentos, transmitem uma sensação de magia, com música de fundo suave. Em contraste, a publicidade dirigida a rapazes possui um som mais alto e tempestuoso, existindo mais agressividade e efeitos sonoros e apresentam mais cortes abruptos nas transmissões (Huston et al, 1984 cit por Evra, 2004).

Como foi anteriormente especificado, a maioria dos anúncios para as crianças são referentes a brinquedos. Nelson (2009) refere que na Suécia, um dos mais progressivos países que respeitam a igualdade de género, verificou-se que a maioria dos brinquedos estereotipados foram encontrados, desde logo, na pré-escola. Deste modo, é vital começar, desde este nível de ensino, a desenvolver estratégias que contribuam para uma igualdade entre géneros, com cada vez menos níveis de estereotipia.

5.2. Princípios básicos das Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar e género

“De acordo com as diferentes fases do desenvolvimento da criança, a Formação Pessoal e Social implica “a aquisição de um espírito crítico e a interiorização de valores espirituais, estéticos, morais e cívicos” que estão na base da própria Educação para a Cidadania, pressupondo esta “conhecimentos e atitudes que poderão iniciar-se na Educação Pré-Escolar, através da abordagem de temas transversais tais como: educação multicultural, educação sexual, educação para a saúde, educação para a prevenção de acidentes, educação do consumidor” (OCEP, p.55).”

Roque et al, 2005: 5-6

Em Portugal, o documento que regula e orienta a educação pré-escolar, são as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEP), que foram aprovadas pelo Despacho nº 5220/97 de 4 de Agosto de 1997, e que surgem após um grande debate e colaboração entre o Ministério da Educação e os vários educadores de infância. Assim, as OCEP's instituem um misto de princípios e orientações para apoiar o educador nas decisões sobre a sua prática, ou seja, para conduzir o processo educativo, em geral, a desenvolver com as crianças. Deste modo, as OCEP's constituem uma orientação para os educadores, não sendo, contudo, um currículo formal e obrigatório. Mas, apesar desta abrangência e liberdade que o educador desfruta na organização das aprendizagens da criança, é do nosso interesse conhecer se as OCEP promovem directamente uma educação para o género.

A educação pré-escolar é, deste modo, o primeiro passo para a “educação básica no processo de educação ao longo da vida” (Ministério da Educação, 1997: 15). Esta educação também contempla a educação familiar, tendo a obrigação de estabelecer uma estreita relação entre a escola e a família, permitindo, assim, o favorecimento da “formação e [do] desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário” (Ministério da Educação, 1997: 15).

A partir deste princípio geral, decorrem os seus objectivos gerais: estimular as capacidades de cada criança e favorecer a sua formação; contribuir para a sua estabilidade afectiva; favorecer a observação e a compreensão do meio natural e

humano; desenvolver a sua formação moral; fomentar capacidades de expressão e comunicação e a imaginação criativa; incentivar hábitos de higiene e de defesa da saúde e proceder à despistagem de inadaptações, deficiências ou precocidades, promovendo a melhor orientação e encaminhamento da criança (Ministério da Educação, 1997).

A forma como o educador interage com as crianças é relevante na sua “aprendizagem da vida democrática” (Ministério da Educação, 1997: 36), uma vez que, com a presença nas salas de actividades de “quadros de presença, quadros de tarefas e outros – podem facilitar a organização e a tomada de consciência de pertença a um grupo e, ainda, a atenção e o respeito pelo outro” (Ministério da Educação, 1997: 36)

O educador tem, ainda, o importante papel de articulador das diferentes áreas de conteúdo, “de modo a que corresponda às suas intenções e objectivos educativos e que tenha sentido para a criança” (Ministério da Educação, 1997: 50). Este, também tem de estabelecer um encadeamento de “experiências e oportunidades de aprendizagem nas diferentes áreas de conteúdo” (Ministério da Educação, 1997: 50), uma vez que o educador tem a obrigatoriedade de observar a evolução e desenvolvimento do grupo e de cada criança.

Compete-lhe, ainda, apoiar cada criança para a ajudar a atingir níveis cada vez mais difíceis encaminhando-a, assim, para uma aprendizagem cooperada e possibilitando, deste modo, que cada criança participe de forma activa no processo de aprendizagem das outras crianças e no seu próprio processo educativo (Ministério da Educação, 1997).

Cabe, também, ao educador diferenciar “o processo de aprendizagem, propondo situações que surjam suficientemente interessantes e desafiadoras” (Ministério da Educação, 1997: 50). As actividades propostas pelo educador têm que ter metas atingíveis pelas crianças para que estas sejam motivadoras e não desencorajadoras para o educando.

Para além de outras tarefas, o educador poderá valorizar o diálogo com a criança, facilitando, deste modo, a “expressão das crianças e o seu desejo de comunicar” (Ministério da Educação, 1997: 67), assim como detém uma acção muito

importante junto do pessoal auxiliar para informar, apoiar e dialogar com eles sobre a melhor forma de agir durante o dia-a-dia (Ministério da Educação, 1997).

Perante o exposto, consideramos que as OCEP's fornecem uma grande liberdade de acção para que os agentes educativos (educadores, crianças, auxiliares, pais, comunidade e outros adultos significantes) promovam a educação para o género. Por outro lado, as OCEP's enfatizam uma educação participativa e, acima de tudo, cidadã, que, como nos refere Roque et al (2005), é através da abordagem, principalmente, da educação sexual e para a saúde, numa perspectiva de educação para a cidadania, que as questões de género poderão ser efectivadas.

Ao longo desta parte de fundamentação teórica, foi-nos possível conhecer e perceber algumas dimensões, importantes e fundamentais, para a construção do conceito de género da criança (Capítulo 2, 4 e 5), tais como: as diferentes teorias explicativas da construção do conceito de género, a família, os mass media e os currículos educacionais, assim como a evolução histórica dos papéis de género (Capítulo 1) e as crenças dos portugueses ao longo do século XX (Capítulo 3), referente à nossa temática de estudo. Depois deste enquadramento teórico, iremos iniciar a apresentação e discussão dos resultados que foram recolhidos através da nossa metodologia proposta. Esta análise de resultados será, pois, apresentada na segunda parte deste trabalho de investigação.

Capítulo 6: Metodologia

A metodologia é caracterizada por Fortin (1999), como uma descrição detalhada de todas as operações necessárias para a realização de uma medição.

Desta forma, a compreensão das dimensões socioculturais e simbólicas das questões de género na família e nos educadores de infância, como objecto deste estudo, aludiu para uma necessidade de apreensão da realidade e não somente na descrição de variáveis. Deste modo, durante esta investigação utilizou-se uma metodologia qualitativa (análise documental e entrevistas) e quantitativa (questionários), através do qual pretende aferir opiniões e representações sociais de género de um dado estrato populacional. Os dados obtidos no questionário foram subordinados a tratamento estatístico informático pelo programa SPSS, enquanto que nas entrevistas se procedeu a uma análise de conteúdo, através do programa informático NUD*IST.

Assim, este trabalho propõe-se estudar as representações sociais, relativamente ao género, que pais, avós e educadores de infância de crianças de 5 anos que frequentam alguns dos jardins-de-infância públicos do Distrito de Aveiro. Por isso, consideramos pertinente compreender a forma de constituição das representações sociais e a sua função no nosso dia-a-dia, através da Teoria das Representações Sociais.

6.1. Teoria das Representações Sociais

Santiago (1993), refere-nos que, ao nível do jardim-de-infância e do 1º ciclo, as representações sociais que os pais detêm da escola são susceptíveis de influenciar o percurso escolar dos filhos. Também, como foi referido nos capítulos 4 e 5, a família e o jardim-de-infância andam de “mãos dadas” na educação das crianças e, o último, tem como princípio básico a educação ao longo da vida em complementaridade com a família (Ministério da Educação, 1997).

Conscientes de que as concepções sociais divergem de indivíduo para indivíduo ou de grupo social para grupo social, iremos tentar explicar as origens e a forma de aquisição das representações sociais.

6.1.1. Conceito de representação social

O termo “representação social” foi proposto por Durkheim no início do século XX e tinha uma base mais sociológica de compreensão desta questão, mas, foi com a obra de Serge Moscovici – “*La Psychanalyse, son image, son public*” –, publicada em 1961, que se começou a dar maior importância a esta temática. Apesar disso, só na década de 80 é que esta teoria atingiu o seu auge (Arruda, 2002).

Para Moscovici (1961), as representações sociais assentavam no senso comum e eram elaboradas a partir das interações que o sujeito efectuava com o outro ou com uma instituição, mas essa relação teria que estar demarcada no tempo, cultura e espaço.

Moscovici (1961), considera que as representações sociais não consistem, apenas, na hierarquização das imagens e dos conceitos no nosso cérebro. Para este autor, as representações sociais têm uma característica única, apresentam a capacidade de modelar a realidade circundante. Moscovici (1961), diferencia “representação” de “imagem”; isto é, a “imagem” é vista como sendo passiva, traduzindo um mero captar do objecto, enquanto “representação” é algo activo: para além de captar o objecto, modela e *reconstrói* o objecto captado.

Para Moscovici (1961 cit por Ramos, 2003: 71), as representações sociais edificam-se numa “espécie de propriedade mista, que permite passar da esfera sensorial motora à cognitiva, bem como da consciência das dimensões do objecto percebido à distância”.

Todavia, Serge Moscovici nunca definiu concretamente o conceito de representação social, talvez como referiram Paiva & Zangari (2004) para evitar polémicas e discussões. Contudo inicialmente Moscovici (1961) definiu representação social como “*teorias, ciências colectivas, suis generis*, destinadas à interpretação e construção do real [...] Elas determinam o campo de comunicações possíveis, valores ou ideias apresentadas nas visões compartilhadas pelos grupos e regulam, por consequência, as condutas desejáveis ou admitidas” (Moscovici, 1961: 48-49).

Porém, segundo Paiva & Zangani (2004: 162), “o que se notou, então, foi que cada um que criticava a teoria propunha a *sua* definição de representações sociais e contra tal definição fazia suas críticas. Algumas contestações eram feitas a tais críticas, mas nunca houve um empenho em tentar definir seu real *status* ontológico. Talvez mais se tenha dito sobre o que *não* são representações sociais do que sobre o que realmente são”.

Vala (2000) menciona que as representações sociais podem ser entendidas como um reflexo do exterior, pois, durante toda a vida, o homem vai construindo a sua realidade conceptual através de reflexões que faz dos objectos e das interacções que estabelece no quotidiano. Deste modo, Vala (2000) refere que o objectivo das representações sociais é a representação de algo, mas sempre re-construído pelo sujeito social.

Vala (2000) utiliza, assim, três critérios para definir o sentido de representação social, sendo eles: o quantitativo, o genético e o da funcionalidade. No primeiro critério, Vala (2000) defende que, para uma representação ser social, é necessário que esta seja partilha por uma certa quantidade de indivíduos. O critério da genética é justificado pelo facto de as representações sociais ocorrerem num mundo de interacções de um determinado grupo social e, desse modo, este vê espelhado toda a sua situação social, os seus projectos, os seus problemas e estratégias. Por último, Vala (2000) refere o critério da funcionalidade como essencial para definir o sentido das representações sociais; isto é, elas cedem um roteiro funcional de acção e comunicação ao grupo social para este aplicar nas questões problemáticas.

Já para Jodelet (1990 cit por Ramos, 2003), o conceito de representação social encerra uma maior complexidade; isto é, as representações sociais, para esta autora, designam “uma forma de conhecimento específico, o saber do senso comum, cujos conteúdos manifestam a operação de processos geradores e funcionais socialmente marcados, [mais], são modalidades de pensamento prático orientadas para a comunicação, para a compreensão e o domínio do ambiente social, material e ideal. Enquanto tais, elas apresentam os caracteres específicos

no plano da organização dos conteúdos, das operações mentais e da lógica” (Jodelet, 1990 cit por Ramos, 2003: 75-76).

Jodelet (1990 cit por Ramos, 2003) menciona que as representações sociais são partilhadas com os grupos sociais mais próximos e através dos tempos, levando a que exista uma pertença ao grupo, mas, mais do que isso, permite que os grupos sociais sejam capazes de, de uma forma prática e consensual, atribuir simbolismos a si ou a outros grupos.

Neto (1990 cit por Ramos, 2003), por sua vez, diz que, quando se fala de representações sociais, estamos a referir-nos num sentido mais amplo, a uma actividade mental de trazer ao presente um objecto ou acontecimento do passado. Por último, Doise (1986 cit por Ramos, 2003: 77) define representações sociais como “princípios geradores de tomadas de posição ligadas a inserções específicas num conjunto de relações sociais, organizando os processos simbólicos que intervêm nestas relações”.

Em conclusão, poderemos afirmar que para se obter uma representação teremos que o fazer por referência a um objecto, conceber uma simbolização para esse mesmo objecto e, por último, constituir um conhecimento prático de forma a que, tanto indivíduos como grupos sociais, possam analisar e interpretar acontecimentos e factos relativos a esse objecto. Mas, para que uma representação social seja construída, é necessário estarmos perante dois elementos essenciais das representações sociais: a representação como produto e a representação como processo.

6.1.2. Os elementos de construção das representações sociais: Representação como produto e Representação como processo

Moscovici (1978) distingue a representação-produto da representação processo: o primeiro, “contribui para a construção de modelos interpretativos da realidade, e o segundo para a dinâmica de significação da realidade” (Ramos, 2003: 79). Mas, para Moscovici (1978), as representações sociais podem ser, ao mesmo tempo, produto e processo, tornando-se muito difícil de fazer uma divisão radical entre estes dois elementos.

6.1.2.1. A Representação como Produto

Nas representações como produto, Moscovici (1978) refere que na estruturação das representações sociais pressupõem-se três dimensões: a atitude, a informação e a representação.

A atitude, para Moscovici (1978), é considerada como sendo um factor desencadeador das representações, pois, esta integra níveis afectivos e emocionais do sujeito fazendo com que seja a dimensão mais duradoura das representações. É através da atitude que o sujeito se situa e toma posição face a diferentes situações, nomeadamente, aos papéis de género. Em suma, Moscovici (1969, cit por Martins et al, 2008: 34) refere que “durante a elaboração de um comportamento, a atitude exerce, com uma intensidade afectiva variável, uma acção reguladora sobre a orientação do organismo e sobre as trocas que ocorrem entre os elementos desse organismo assim como entre este e o meio socialmente valorizado. A atitude pode actualizar e sustentar o comportamento que lhe corresponde”.

A informação, diz respeito ao conjunto e estruturação dos conhecimentos que o indivíduo possui face ao objecto. Esta informação varia conforme os grupos sociais, a sua disponibilidade social e os objectos representados; desta forma, a informação poderá ser ambígua, podendo estar presente na memória a curto, médio e longo prazo, deste modo, a informação é variável segundo os grupos sociais, os meios de acesso a essa informação e os diversos objectos representados. (Gilly, 1980),

Por último, a representação consiste na hierarquização e estruturação entre os elementos constituintes da representação social; isto é, é através de um mínimo de informação que são valorizados certos aspectos característicos do objecto: este facto ocorre num universo figurativo articulado (Santiago, 1993). Abric (1994, cit por Vala, 2000) refere que para além da interpretação da informação disponível ou seleccionada, existe o conceito de *núcleo central*. Segundo o Abric (1994, cit por Vala 2000: 484), as “representações sociais têm dois sistemas de significados: o sistema central e o sistema periférico. O sistema central ou núcleo central é rígido, coerente e estável, é consensual, define a homogeneidade do

grupo e está ligado à sua história colectiva: a estrutura interna de uma representação social tem por característica essencial o estar organizada em torno de um núcleo central. Ao sistema central cabe determinar a organização da representação e gerar a significação dos elementos da representação [enquanto que] os elementos periféricos são mais flexíveis, mudam, são sensíveis ao contexto, integram as experiências individuais e é neles que se manifesta a heterogeneidade do grupo”. Sendo que as práticas sociais são geralmente coerentes com as representações sociais: quando se regista uma contradição entre a representação e as práticas, estas dão origem a novos elementos periféricos, continuando protegido o núcleo central da representação mas quando práticas contraditórias ocorrem em situações irreversíveis, pode verificar-se uma transformação do núcleo central (Abric, 1994, cit por Vala, 2000: 485).

6.1.2.2. A Representação como Processo

Enquanto processo, as representações, dependem da dialéctica objectivação e ancoragem. Estes dois mecanismos estão intrínseca e socialmente ligados. Assim, a objectivação permite a materialização de um esquema conceptual; isto é, atribui uma imagem a um objecto real e é, segundo Moscovici (1978), firmada por três etapas: a construção selectiva, a esquematização e a naturalização. A primeira etapa, consiste na selecção das ideias, crenças e informações que constituem o objecto social; desta forma, certas informações são esquecidas, enquanto que outras se irão firmar como núcleo central; ou seja, existe uma certa descontextualização do objecto para, posteriormente, ser estruturado de uma forma mais simples. A construção selectiva é, desta forma, influenciada por diversos factores, tais como: a educação, valores, crenças e regras sociais do indivíduo.

A esquematização, segundo Moscovici (1978), corresponde à estruturação e organização dos elementos informativos do objecto que, por sua vez, irá desencadear a naturalização. A terceira, e última etapa da materialização da representação, consiste na familiarização dos conceitos retidos na esquematização, na medida em que transforma o abstracto em concreto, sendo

que cada palavra equivale a um objecto e cada imagem corresponde a uma realidade (Vala, 2000).

O segundo mecanismo das representações enquanto processo é a ancoragem: esta, é vista por Moscovici (1978) como sendo a mediadora e, principalmente, implementadora das representações sociais; isto é, a ancoragem permite integrar cognitivamente um objecto no sistema de pensamento social pré-existente. Em suma, a ancoragem parte do pressuposto de que o sujeito terá que ter pontos de referência para fazer um tratamento da informação recolhida no meio social; ou seja, ele terá que fazer uso dos esquemas e experiências anteriores (Moscovici, 1978).

Em conclusão, como nos refere Ramos (2003: 82), “a teoria das representações sociais oferece um instrumental teórico-metodológico de grande utilidade para o estudo do pensamento e condutas de pessoas e grupos, uma vez que permite a compreensão dos sistemas simbólicos que afectando os grupos sociais e instituições, afectam também as interacções quotidianas na sociedade como um todo e/ou em determinados segmentos dessa sociedade.” Desta forma, todas as posições que os actores sociais tomam face ao género, são inseridas na teoria das representações sociais.

6.2. Procedimentos éticos e de investigação

Para se realizar os inquéritos aos pais e educadores de infância e as entrevistas aos avós efectuou-se um pedido formal à Comissão Nacional de Protecção de Dados que foi deferido (Anexo 1), tendo-se procedido, também, ao pedido de autorização nos respectivos agrupamentos, onde a aplicação dos inquéritos e entrevistas ia ser feita. Após a aceitação formal da implementação dos instrumentos de recolha de dados, foi facultado, a cada participante, uma Carta para a Obtenção do Consentimento Livre e Esclarecido para Investigação (Anexo 2), tendo os participantes assinado e concordado com a sua participação neste estudo.

Para a realização do nosso estudo, preferiu-se a utilização da técnica de inquérito, para os pais e educadores de infância, e de entrevista, para os avós.

Optou-se por estes instrumentos de recolha de dados, pois, como nos referem Ghiglione & Matalon (2001), normalmente, utiliza-se o inquérito quando temos necessidade de conhecer uma grande variedade de comportamentos de uma pessoa e em que não é possível fazer a observação directa ou esta ocupa demasiado tempo. Também se recorre ao inquérito quando existe uma grande probabilidade de envolvimento pessoal e afectivo do investigador com o objecto de estudo, já que o inquérito é um método fiável para que a observação seja a mais objectiva possível. Assim, o inquérito é um bom método quando se pretende aferir informações de cariz mais social, tais como atitudes, opiniões, estereótipos, preferências.

No respeitante às entrevistas, Ghiglione & Matalon (2001), referem que estas podem-se dividir em três tipologias diferentes: as entrevistas directivas, as semidirectivas e as não directivas, sendo que, neste trabalho de investigação, iremos utilizar as entrevistas semidirectivas; isto é, ao se colocar uma pergunta inicial é dada autonomia ao entrevistado de responder livremente, sendo que o investigador irá colocando questões ao longo da conversa para conduzir a entrevista, se esta se desviar o assunto central, ou para abrir novas perspectivas de resposta.

Assim sendo, o nosso inquérito aos pais (Anexo 3) é constituído por 11 áreas de estudo, sendo elas: caracterização dos inquiridos, género e sexo, história do género, construção do conceito de género, estereótipos e preconceitos, representações sociais de género, estrutura familiar e género, trabalho parental e género, rendimento económico parental e género, nível escolar parental e género e, por último, influências na construção de género. No inquérito dos educadores de infância (Anexo 4), para além das áreas de estudo acima mencionadas, foram acrescentadas ainda mais 3, sendo elas: formação de educadores e género, orientações curriculares para a educação pré-escolar e género e ser educador de infância (homem) na actualidade.

Durante este inquérito utilizou-se, maioritariamente, a escala de Likert. Esta escala, segundo Sarantakos (1988) foi desenvolvida por Likert em 1920 e consiste numa série de valores iguais; as categorias de respostas constroem-se

em torno do acordo/desacordo e é fácil de construir. A escala de Likert é muito utilizada por cientistas sociais.

Relativamente às entrevistas dos avós (Anexo 5), estas são compostas por 5 questões fundamentais que versam sobre as representações que estes possuem sobre género. As questões efectuadas tiveram em consideração os conhecimentos sobre a temática e as respostas dos inquiridos.

6.2.1. Pilotagem

Antes da implementação dos inquéritos e das entrevistas foi realizado um pré-teste (pilotagem) para se executar os ajustamentos necessários aos instrumentos de recolha de dados. Assim, os inquéritos foram pré-implementados num jardim-de-infância do concelho de Aveiro, sendo que o mesmo não foi considerado quando se procedeu ao estudo principal. Deste modo, foram realizados 10 inquéritos aos pais, 3 às educadoras de infância e 2 entrevistas a avós, tendo os inquiridos referido que, embora o inquérito fosse um pouco longo, não apresentava qualquer dificuldade de compreensão, pelo que não se procedeu a alterações ao inquérito elaborado inicialmente, assim como às entrevistas.

6.2.2. Objectivos de investigação

Gomes (2007), menciona que a escola é um lugar privilegiado para a construção de identidades, assim como para a perpetuação de estereótipos e preconceitos, e sua evolução. Mas, a escola não se encontra sozinha nesta “cruzada”; também os pais desempenham um papel crucial no desenvolvimento cognitivo e emocional da criança.

Desta forma, são objectivos gerais desta investigação:

- Conhecer as diversas teorias sobre a construção de género do século XX;
- Conhecer as representações de género de pais, avós e de alguns educadores dos jardins-de-infância públicos do Distrito de Aveiro;
- Conhecer as dimensões de género que são contempladas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (OCEP);

Como objectivos específicos desta investigação temos:

- Limitar, no tempo e no espaço (sociedade ocidental), as representações sociais de género ao longo da história;
- Perceber quais os agentes socializadores que têm mais influência na construção do conceito de género das crianças;
- Compreender se o nível sócio-económico e educacional dos pais influencia a construção do conceito de género pelas crianças;

6.2.3. Hipóteses de investigação

A escola, a par com a família, constituem os agentes socializadores que mais influenciam a personalidade das crianças, tal como é exposto nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (OCEP), que nos referem que “a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita relação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como um ser autónomo, livre e solidário” (Ministério da Educação, 1997:15). Deste modo, este estudo tem por hipóteses investigativas os seguintes pressupostos:

H1: Os pais e os educadores de infância conhecem o significado de género, sexo, estereótipo e preconceito;

H2: Os pais e os educadores de infância consideram que a família influencia mais do que o jardim-de-infância na construção do conceito de género por parte da criança;

H3: Os pais e os educadores de infância consideram que as condições sócio-económicas parentais (nível escolar, rendimento económico, estrutura familiar e trabalho parental) influenciam a construção do conceito de género pelas crianças;

H4: Na opinião dos educadores de infância, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar e a sua formação inicial contemplam uma dimensão adequada para o género;

H5: Existe uma grande disparidade nas representações sociais de género entre pais, avós e educadores de infância das crianças de 5 anos que frequentam alguns dos jardins-de-infância públicos no Distrito de Aveiro;

H6: Os educadores de infância (homens) consideram que a sociedade tem representações sociais mais negativas em relação à sua profissão do que se fossem mulheres;

6.3. Tratamento estatístico

“Em todos os domínios, científicos e outros, mede-se praticamente tudo: dos hábitos de vida até às opiniões, dos estados de saúde aos estados de alma. A estatística é a ciência que permite estudar a informação numérica medida num determinado nº de sujeitos (a amostra)”

Fortin, 1999: 296

Para o tratamento estatístico dos dados recorreremos a procedimentos de estatística descritiva, fazendo uso das frequências relativas e absolutas; como medidas de tendência centrais, utilizamos a média. Mas, antes de efectuarmos a análise e discussão dos dados, onde se inclui o teste de hipóteses, importa proceder à caracterização da amostra em estudo.

6.3.1. Amostra

De acordo com Gil (1995), poder-se-á dizer que população é todo o conjunto de indivíduos ou objectos, que possuem ou partilham em comum, uma ou mais características. A população, também designada por Universo, não é mais do que um conjunto definido de elementos que contêm características próprias, e que pertencem a uma determinada área geográfica (Gil, 1995).

Quando a população está delimitada, muitas vezes não é possível, nem muito útil, agrupar informações sobre cada unidade que compõe a população. Então, o ideal será estudar uma amostra representativa da população, atendendo à condição, como no caso do nosso estudo, dos aspectos que interessam ao investigador e recolher uma imagem global conforme a que seria obtida interrogando o conjunto da população (Quivy & Campenhoudt, 1998).

A amostra, segundo Gil (1995: 92), é um “subconjunto do universo ou da população, por meio do qual se estabelecem ou se estimam as características desse universo ou população.” Ou seja, é um subconjunto da população contendo o máximo de características desta, sendo, por isso, representativa da mesma.

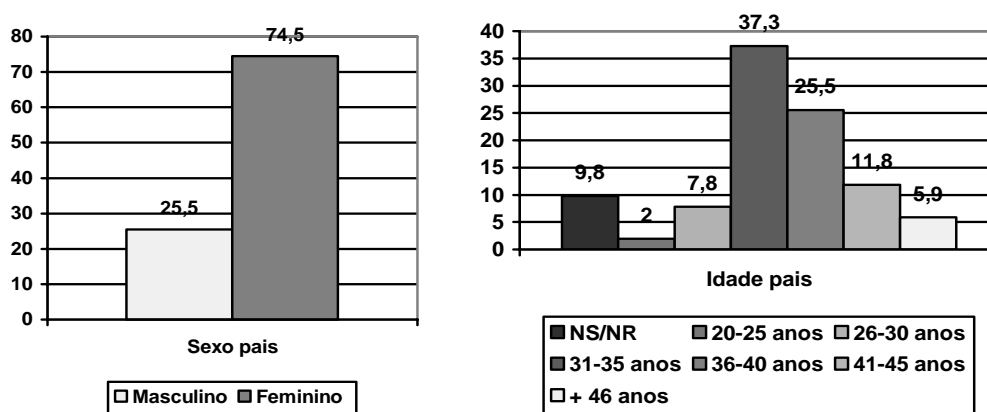
Neste estudo, estabeleceu-se uma amostra constituída por 51 pais, 41 educadores de infância e 11 avós de sete agrupamentos de escolas do Distrito de Aveiro.

O tipo de amostragem utilizada é não probabilística por conveniência, pois, nem todos os elementos da população tiveram a mesma possibilidade de serem seleccionados, visto que, das escolas inquiridas, só os pais, avós e educadores de infância das crianças de 5 anos é que foram estudados (Fortin, 1999), pois, como nos afirmam Stangor & Ruble (1987), é aos cinco anos que as crianças adquirem um conceito de género constante, isto é, reconhecem que as diferenças sexuais, para além de se manterem no tempo, são determinadas pelos órgãos sexuais e não pelas roupas, estilo do cabelo ou actividades.

6.3.1.1. Pais

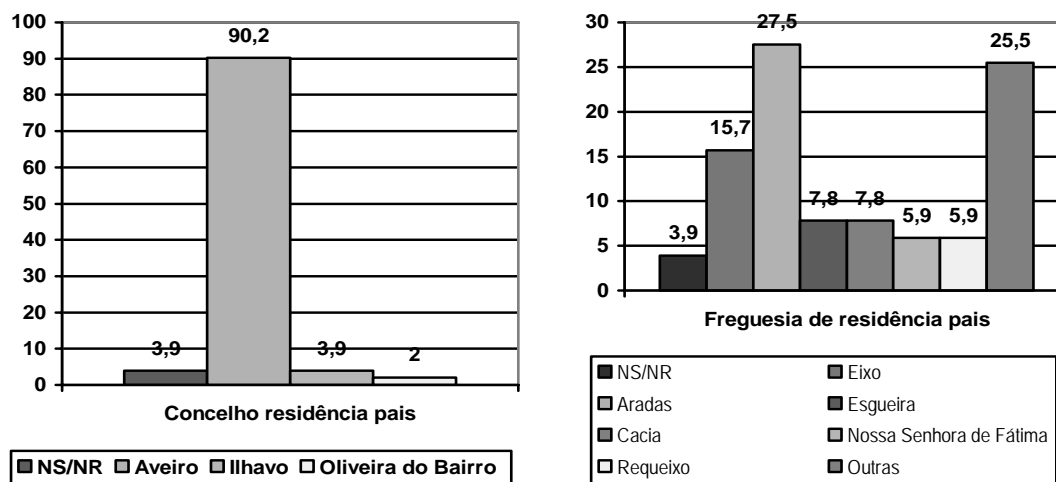
A nossa amostra é constituída por 51 pais de crianças que frequentam os jardins-de-infância do Distrito de Aveiro, sendo que 25,5% dos pais são do sexo masculino e 74,5% do sexo feminino. A idade mais representativa situa-se no intervalo dos 31 a 35 anos, com 37,3% dos inquiridos, sendo seguida, com 25,5%, da faixa etária dos 36 a 40 anos (Gráfico 1).

Gráfico 1: Sexo e idade dos pais



A maioria dos pais inquiridos reside no concelho de Aveiro (90,2%) e na freguesia de Aradas (27,5%). – Gráfico 2.

Gráfico 2: Concelho e Freguesia de residência dos pais



Relativamente à sua situação profissional, a maioria dos pais inquiridos encontra-se empregada (80,4%) e registam uma grande proximidade no que respeita às suas habilitações académicas; isto é, os valores obtidos mostram que existe uma diferença mínima entre pais com o ensino secundário (25,5%) e pais portadores de licenciatura (23,5%), verificando-se, também, que 33,3% dos pais não completaram a escolaridade obrigatória (3º Ciclo do Ensino Básico) – Gráfico 3.

Por último, aferimos que a maioria dos pais possui um rendimento económico que varia entre 651€ a 1150€ (31,4%) e 25,5% dos inquiridos apresenta um rendimento mensal líquido familiar de 1501€ a 2500€ (Gráfico 4). Deste modo, podemos afirmar que a maioria se encontra na média nacional que, segundo o Instituto Nacional de Estatística (INE), em 2006, se situava nos 933, 96 € (Tabela 11).

Gráfico 3: Situação profissional e Habilitações literárias dos pais

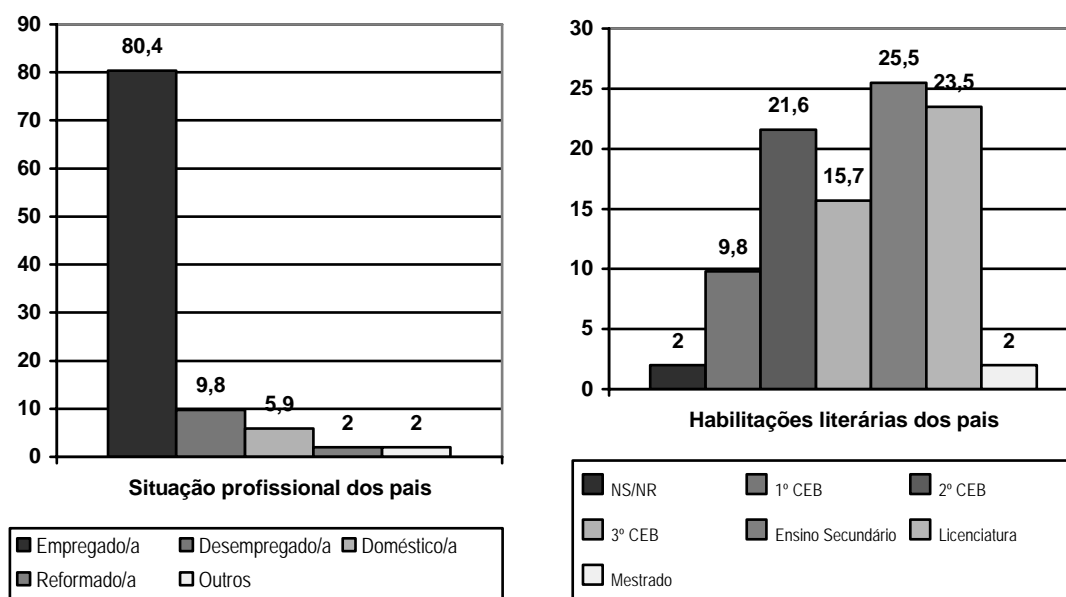


Gráfico 4: Rendimento mensal dos pais

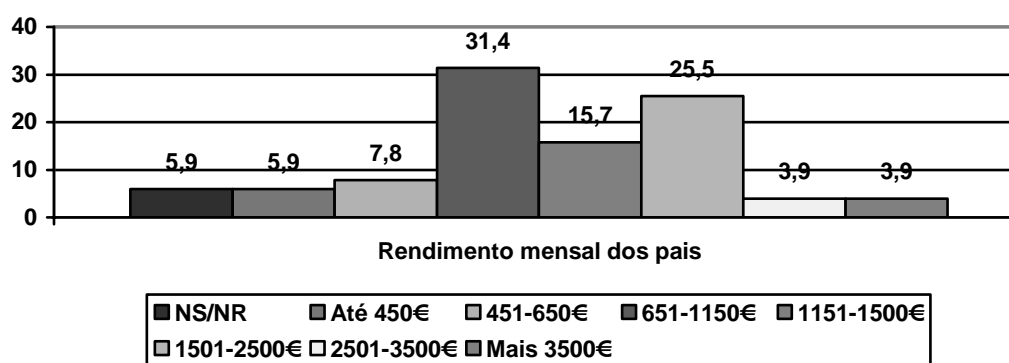


Tabela 10: Trabalhadores por conta de outrem e ganho médio mensal, por sexo

	Unid.	2002	2003	2004	2005	2006
Trabalhadores por conta de outrem						
Total	10 ³	2.017	2.024	2.069	2.173	2.187
Homens	10 ³	1.192	1.185	1.208	1.256	1.252
Mulheres	10 ³	825	838	861	918	935
Ganho médio mensal (1)						
Total	€	817,39	849,56	877,46	907,24	933,96
Homens	€	901,10	941,53	971,33	1.003,01	1.252,19
Mulheres	€	696,49	719,55	745,82	776,19	799,27

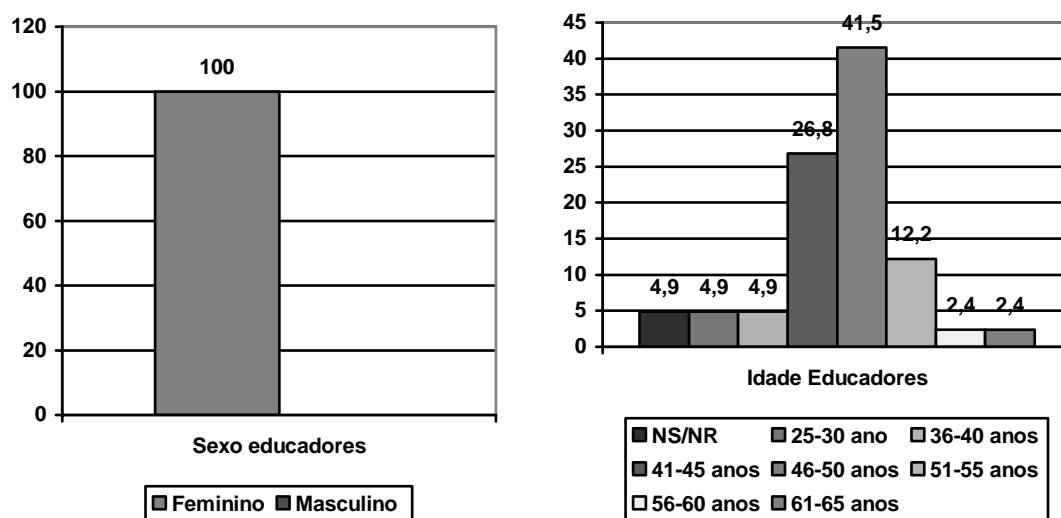
(1) Ganho médio mensal: montante ilíquido em dinheiro e/ou géneros, pago ao trabalhador, com carácter regular em relação ao período de referência (Outubro), por tempo trabalhado ou trabalho fornecido no período normal e extraordinário. Inclui, ainda, o pagamento de horas remuneradas mas não efectuadas (férias, feriados e outras ausências pagas).

Fonte: INE – Indicadores Sociais-2007, 2008

6.3.1.2. Educadores de Infância

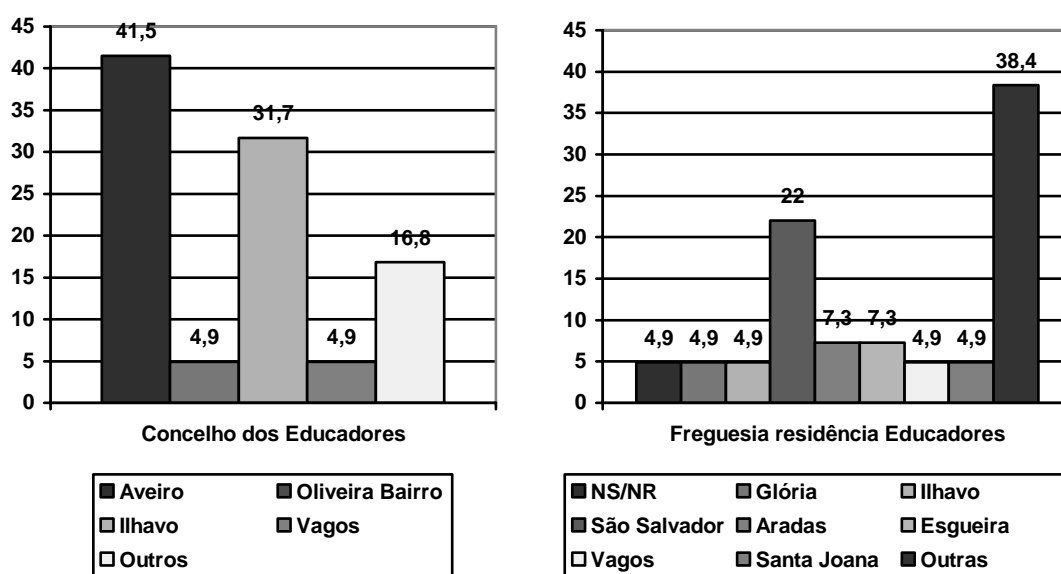
A nossa amostra de educadores de infância é constituída por 41 educadores de infância, sendo que a sua totalidade (100%) é constituída por mulheres, e 41,5% das inquiridas situa-se no escalão etário dos 46 a 50 anos (Gráfico 5).

Gráfico 5: Sexo e Idade dos educadores



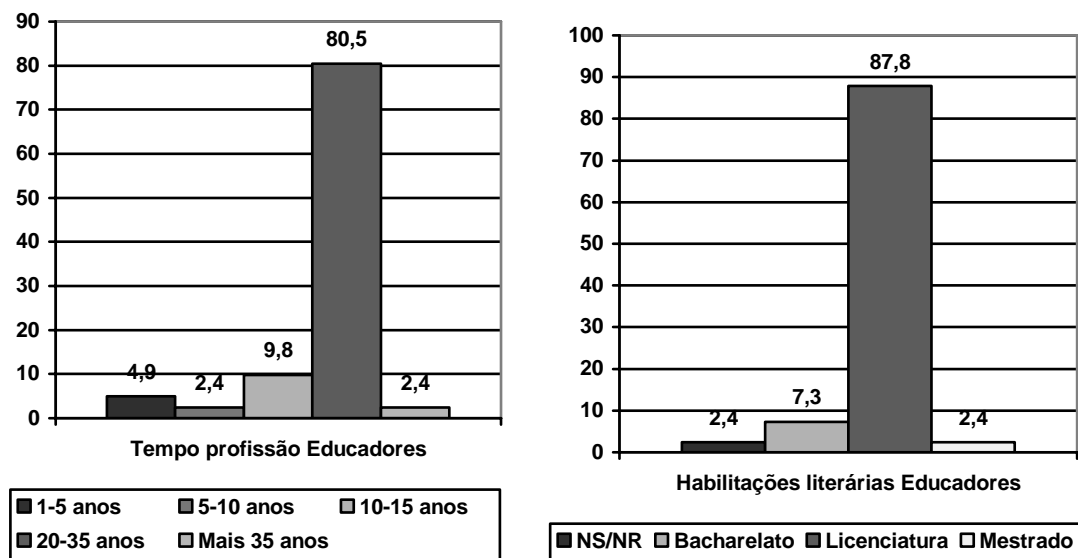
A maioria das educadoras inquiridas reside no concelho de Aveiro (41,5%) e Ílhavo (31,7%), sendo que 22% reside na freguesia de São Salvador do concelho de Ílhavo (Gráfico 6).

Gráfico 6: Concelho e Freguesia de residência dos Educadores



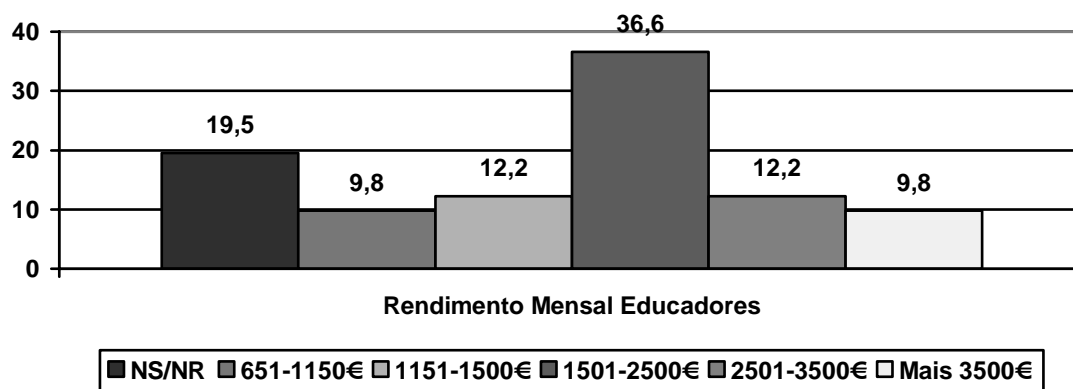
80,5% das educadoras apresenta um tempo de serviço entre os 20 a 35 anos, sendo que 87,8% possuem o grau de licenciatura – Gráfico 7

Gráfico 7: Tempo de profissão e Habilitações literárias dos Educadores



Por último, a maioria (36,6%) das educadoras inquiridas apresenta um rendimento mensal líquido entre 1501€ a 2500€ (Gráfico 8), estando acima do valor médio de salário (933, 96 €), segundo o INE. (Tabela 11).

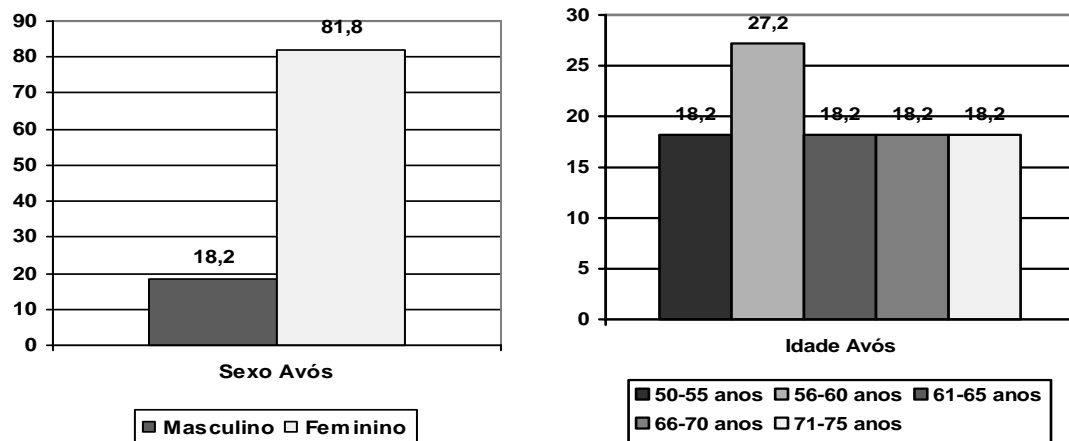
Gráfico 8: Rendimento Mensal dos Educadores



6.4.1.3. Avós

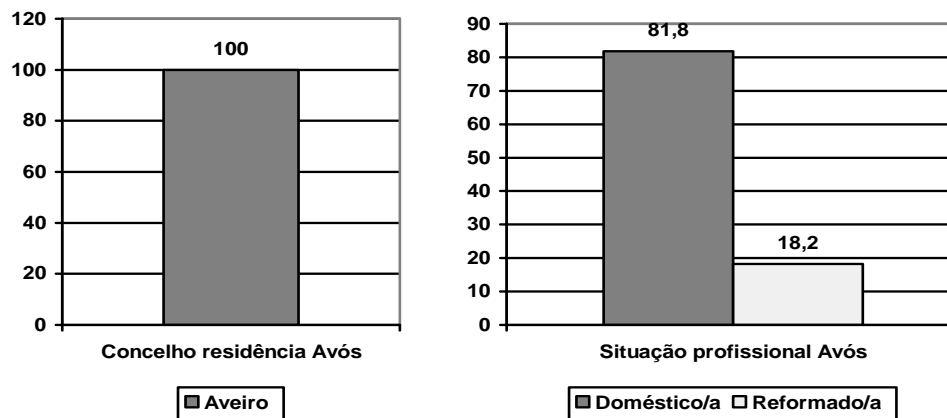
Relativamente aos avós, foram efectuadas 11 entrevistas, sendo 81,8% do sexo feminino e 18,2% do sexo masculino. O intervalo de idade mais representativo situa-se nos 56 a 60 anos com 27,2% (Gráfico 9)

Gráfico 9: Sexo e Idade dos Avós



A totalidade (100%) reside no conselho de Aveiro e 81,8% é doméstica (Gráfico 10).

Gráfico 10: Concelho e Situação profissional Avós



6.3.2. Análise e Discussão dos resultados

Após a análise descritiva da nossa amostra, em que se procurou caracterizar cultural, social e economicamente os pais, avós e educadores de infância, iremos proceder à análise inferencial, em que se irá analisar e discutir os resultados (Anexo 6) obtidos através da recolha de dados, incluindo o teste das hipóteses.

H1: Os pais e educadores de infância conhecem o significado de género, sexo, estereótipo e preconceito

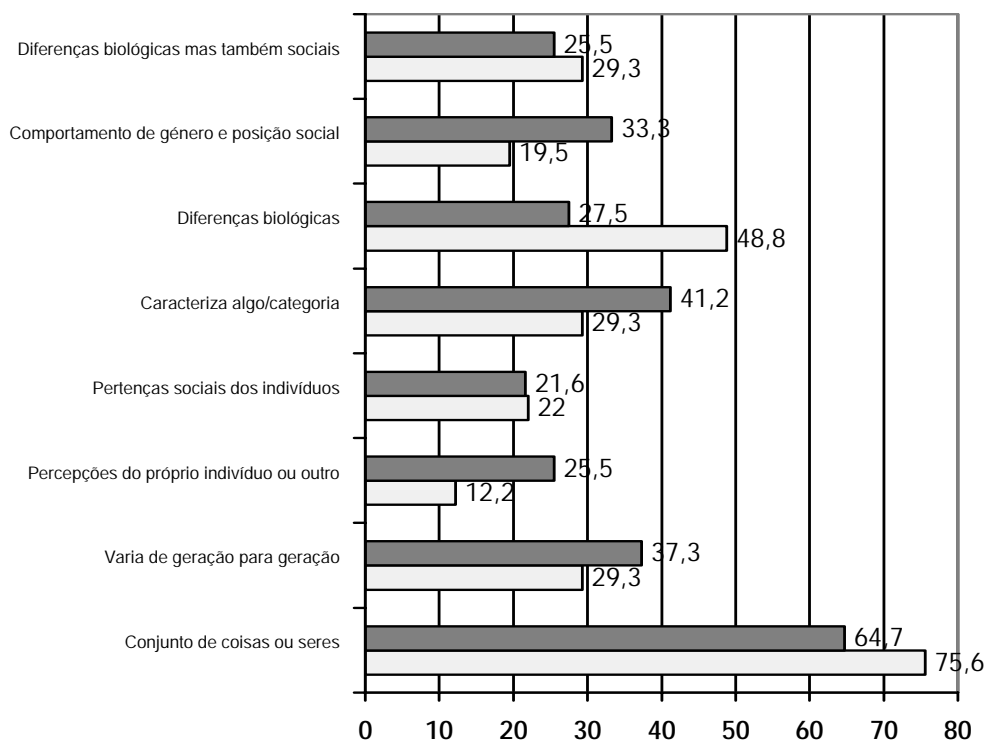
Para testarmos os conhecimentos que os pais demonstram sobre estes conceitos fundamentais nas representações sociais de género, iremos recorrer à utilização das percentagens mais significativas das respostas dos pais e educadores de infância, sendo confrontadas com as definições dos teóricos.

No inquérito, foi pedido aos pais e educadores de infância que ordenassem por ordem crescente de preferência as definições de género, sexo, estereótipo e preconceito. Assim, a afirmação que apresentar mais percentagem de resposta na categoria “Muito importante” é a que será considerada, para ser objecto de análise.

▪ Definição de género:

Relativamente ao conceito de género, tantos os educadores de infância (75,6%) como os pais (64,7%) partilharam da definição de Ferreira (2002:75): “Uma categoria que designa um conjunto de coisas ou seres que tem características essenciais comuns. No caso dos seres vivos, existem dois grupos, femininos e masculino”, significativa de maior importância (Gráfico 11).

Gráfico 11: Definição de género dos Pais e Educadores de Infância

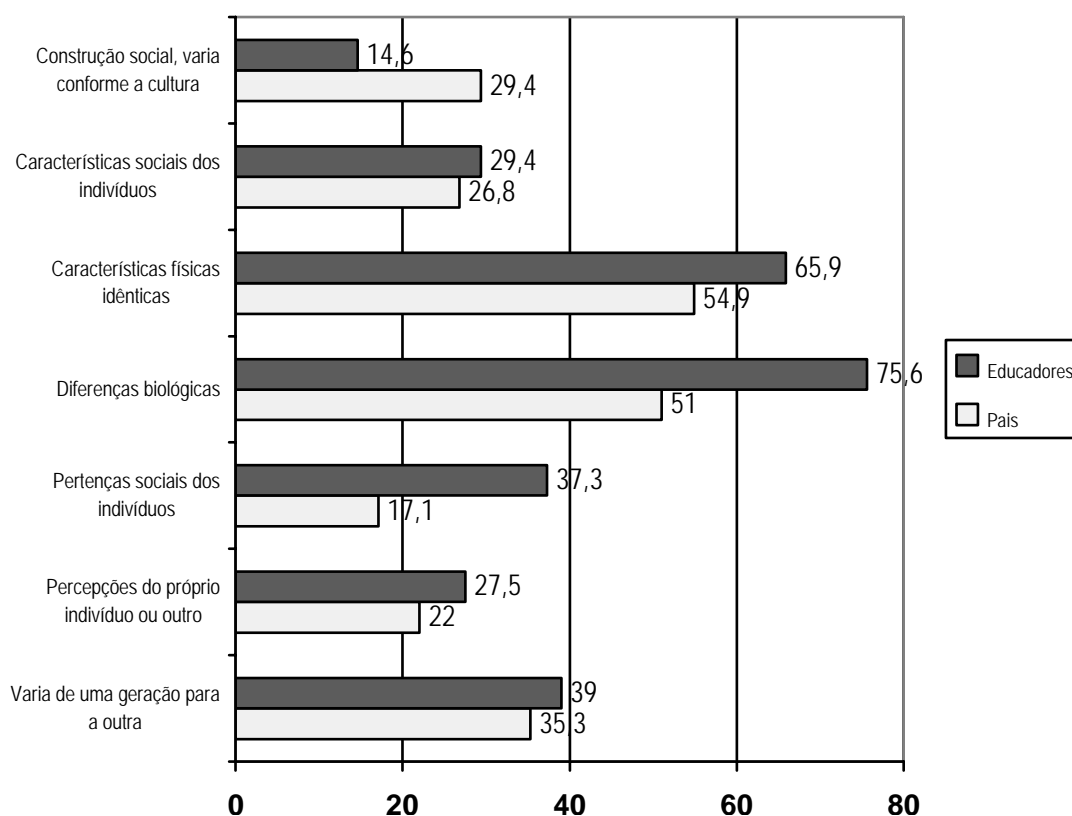


Em suma, como demonstram os resultados colhidos durante a nossa investigação, tanto os pais como os educadores de infância demonstram conhecer o significado de género.

▪ Definição de sexo:

75,6% dos educadores de infância e 51% dos pais consideram que sexo “tende a ser utilizado para aludir a diferenças supostamente ligadas a factores biológicos” (Vieira, 2006: 21) (Gráfico 12).

Gráfico 12: Definição de sexo dos Pais e Educadores de Infância

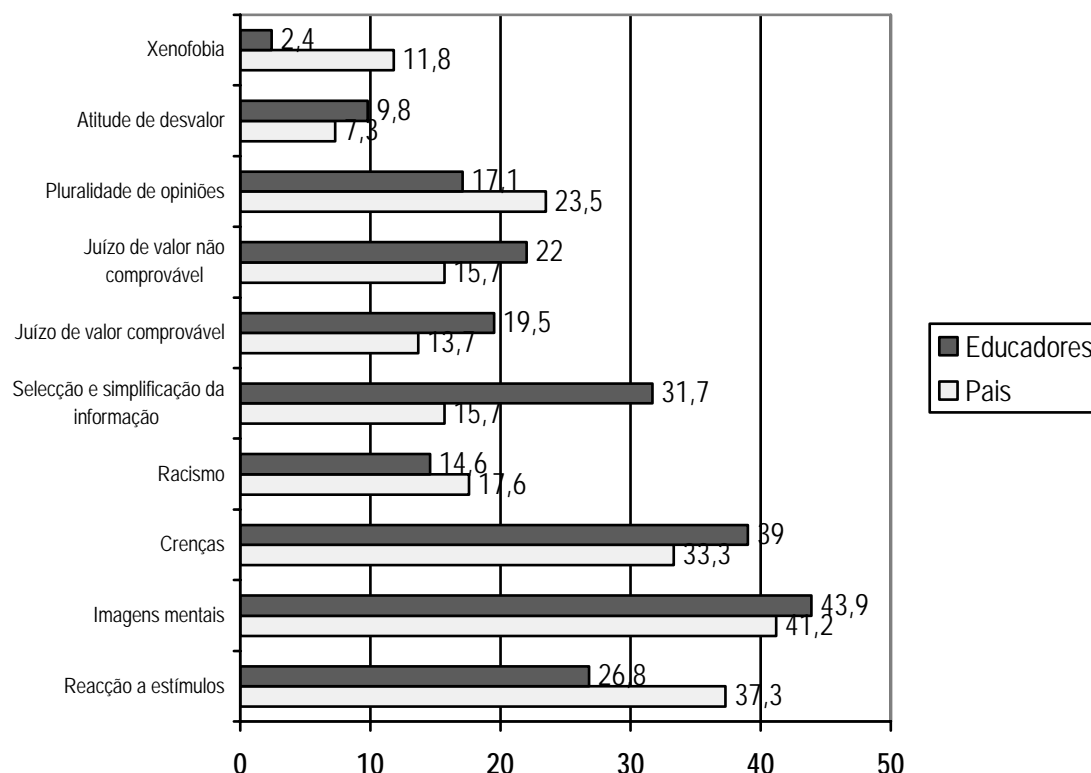


Deste modo, podemos referir que, tal como os educadores de infância, os pais conhecem também o significado do termo sexo.

▪ Definição de estereótipos:

Relativamente à definição de estereótipo, 43,9% dos educadores de infância e 41,2% dos pais, dão mais importância ao conceito de Maisonneuve (s/d: 129) que refere que estereótipos são “as imagens da nossa cabeça que se intercalam entre a realidade e a percepção que temos delas, provocando uma simplificação e podendo conduzir a distorções mais ou menos graves em relação à realidade objectiva” (Gráfico 13).

Gráfico 13: Definição de estereótipos dos Pais e Educadores de Infância



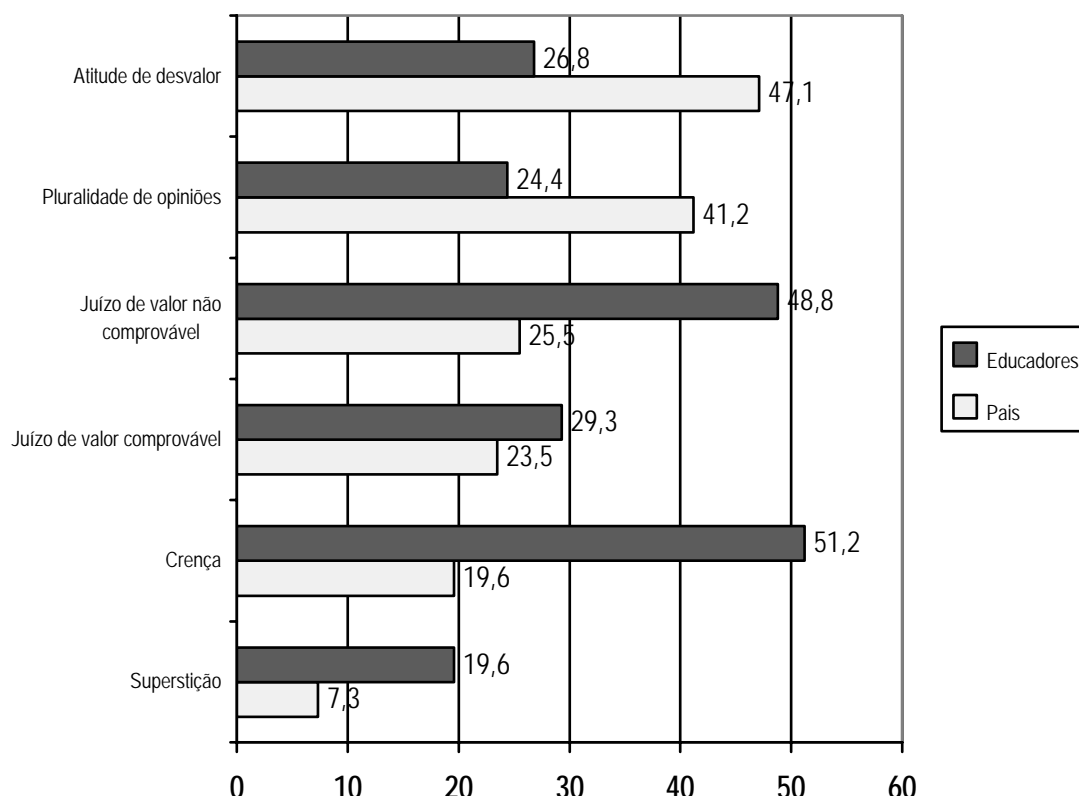
▪ Definição de preconceito:

Os educadores de infância demonstram confundir o conceito de estereótipo e o de preconceito, pois consideram mais importante, com 51,2% de repostas, que preconceitos “devem ser entendidos como conjuntos bem organizados de crenças acerca das características dos indivíduos de um grupo particular” (Golombock & Fivush, 1994 cit por Vieira, 2006: 105). Todavia, estes autores dizem que esta definição se refere aos estereótipos e não a preconceitos. Por outro lado, os educadores de infância consideram, como sua segunda definição mais importante (48,8%), o significado de Ferreira (2002), que refere que preconceito é um juízo de valor favorável ou desfavorável que não se pode comprovar. Assim, podemos afirmar que existe uma confusão quanto aos dois termos, como foi anteriormente referido (Gráfico 14).

No que diz respeito aos pais, estes valorizam mais (47,1%) a definição, “uma atitude geral de desvalor” (Maisonneuve, s/d: 131). Embora seja uma definição diferente da dos educadores de infância, os pais demonstram conhecer o significado de preconceito, contrariamente aos educadores de infância, pois, a

sua segunda resposta mais significativa (41,2%) é referente à definição de Maisonneuve (s/d: 131), “um carácter de avaliação mais amplo, englobando em geral uma pluralidade de opiniões mais ou menos coerentes” (Gráfico 14).

Gráfico 14: Definição de preconceito dos Pais e Educadores de Infância



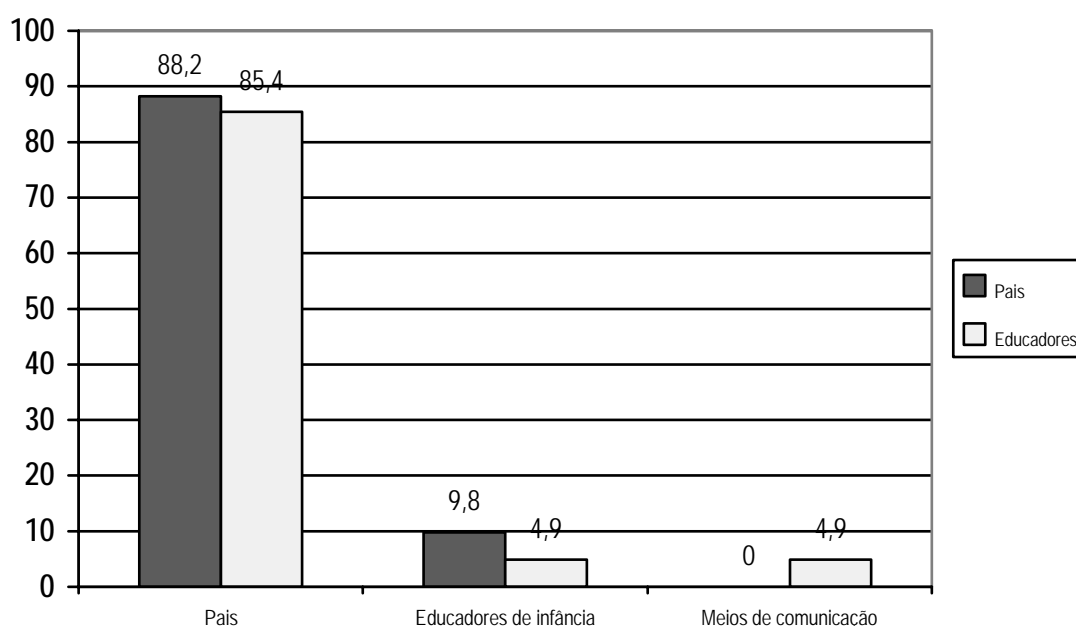
Em suma, após a análise desta hipótese, poderemos concluir que, tanto os pais como os educadores de infância, conhecem o significado de género, sexo e estereótipo. No que se refere ao conceito de preconceito, existe uma constatação que poderá ser surpreendente, pois, embora os educadores de infância apresentem uma maior escolaridade que os pais, os primeiros, demonstram não conhecer o significado de preconceito.

H2: Os pais e os educadores de infância consideram que a família influencia mais do que o jardim-de-infância na construção do conceito de género por parte da criança

Para testarmos esta hipótese, colocamos a seguinte questão aos inquiridos: “Ordene por ordem decrescente a escala de 1 a 5, em que 1 representa “o mais importante” e 5 “o menos importante”: os agentes que influenciam a construção do conceito de género por parte da criança”, sendo-lhes facultadas três hipóteses

de resposta (Pais; Educadores de Infância; Meios de comunicação). Desta forma, tanto os pais (88,2%) como os educadores de infância (85,4%) referiram como “Muito importante” a influência dos pais na construção dos conceitos de género pela criança (Gráfico 15). Este facto, vem corroborar as ideias de Giddens (1993), pois, este autor refere que em todas as culturas, a família é a principal agência de socialização da criança durante a infância.

Gráfico 15: Agentes de influência na construção de género, opiniões de pais e educadores de infância



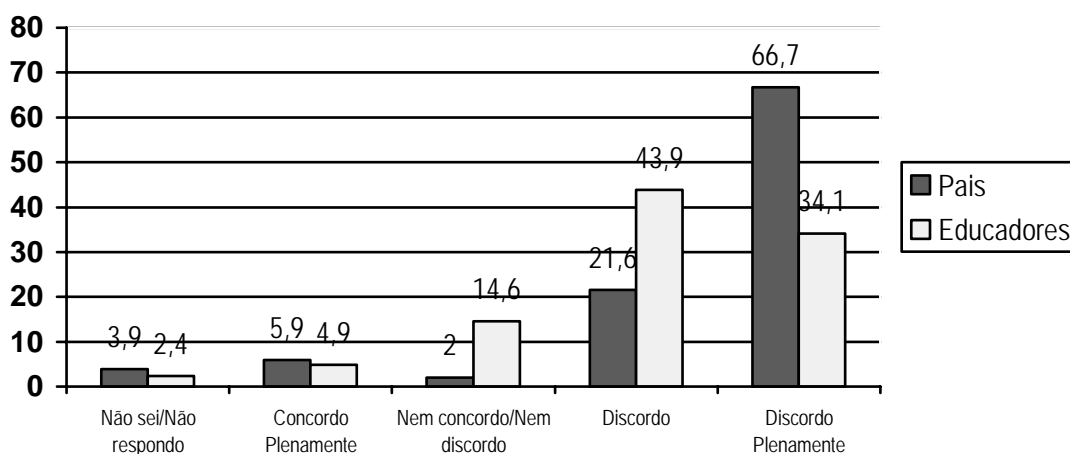
H3: Os pais e os educadores de infância consideram que as condições sócio-económicas parentais (nível escolar, rendimento económico, estrutura familiar e trabalho parental) influenciam a construção do conceito de género pelas crianças

Esta hipótese foi testada com recurso à escala de Likert, em que era pedido aos inquiridos que classificassem de 1 a 5, em que 1 significava “discordo totalmente” e 5 “concordo totalmente”, diversas afirmações sobre o nível escolar parental, rendimento económico familiar, estrutura familiar e trabalho parental. Deste modo, iremos analisar cada item separadamente e, por fim, retirar dessa análise uma breve conclusão.

▪ Estrutura familiar e género:

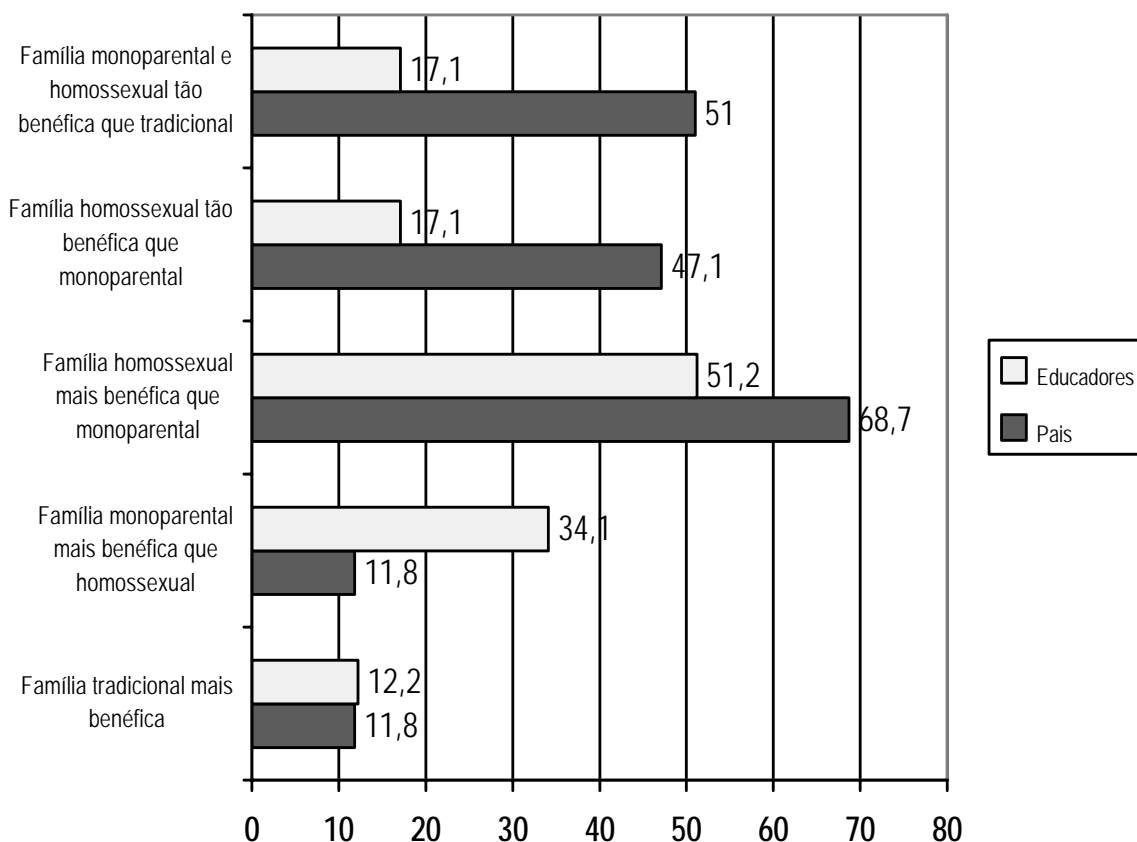
Os pais (66,7%) referem que discordam plenamente que a estrutura familiar (estrutura monoparental, homossexual ou tradicional) influencie a construção do conceito de género pelas crianças. Apesar de não serem tão peremptórios na sua resposta, 43,9% dos educadores de infância dizem discordar que a estrutura familiar influencie o conceito de género (Gráfico 16).

Gráfico 16: Influência da estrutura familiar na construção do género, representações de pais e educadores



Outra conclusão que se pode retirar da análise destes resultados é a afirmação clara, tanto por parte dos pais (68,7%) como dos educadores de infância (51,2%), de que a família homossexual é mais benéfica do que a família monoparental no que respeita à construção do conceito de género (Gráfico 17). Estes resultados poderão advir do facto de estes resultados terem sido recolhidos quando se procedeu aos debates nos mass media relativos aos casamentos entre homossexuais, bem como à adopção por parte desta estrutura familiar. Mas, Gottman (1990) evidenciou-nos que não existem diferenças significativas em termos de papéis de género, entre os filhos de mães homossexuais os filhos de mães heterossexuais.

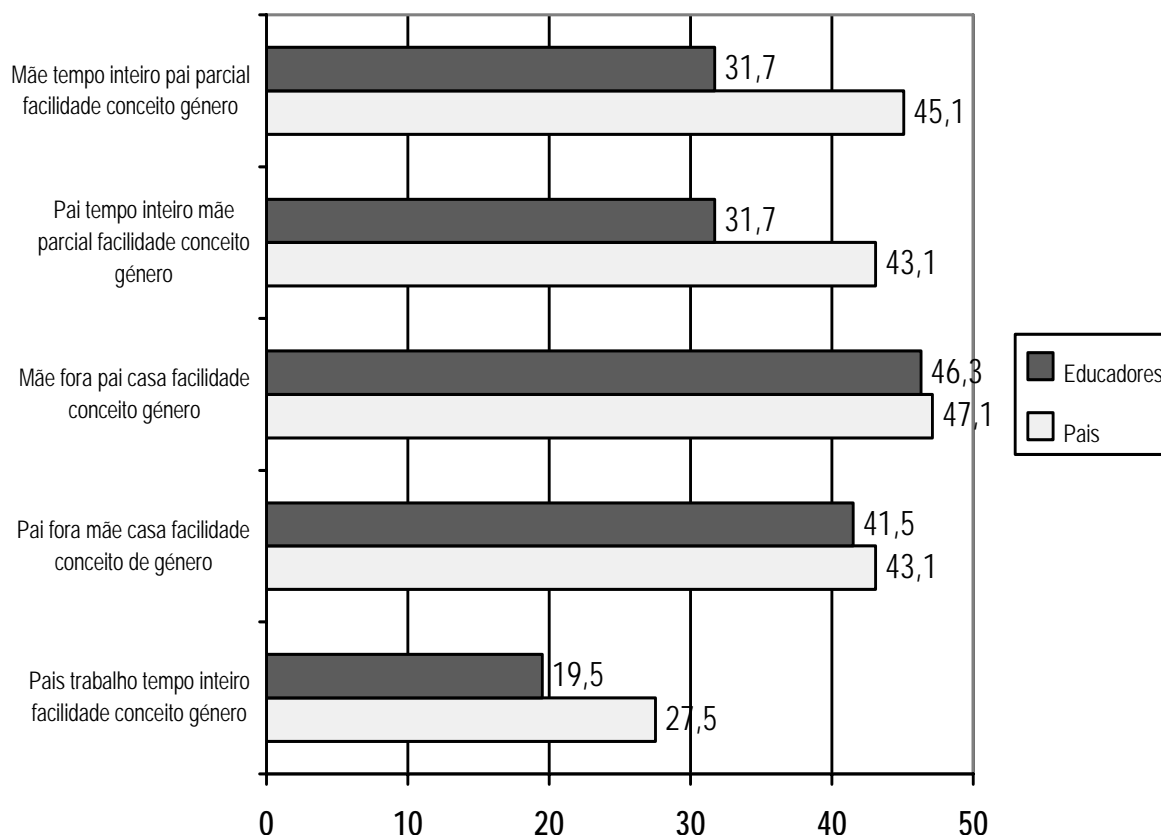
Gráfico 17: Estrutura familiar e género, representações de Pais e Educadores



▪ Trabalho parental e género:

Tanto os educadores de infância (46,3%) como os pais (47,1%), concordam que a criança constrói mais facilmente o seu conceito de género quando a mãe trabalha fora do lar e o pai fica em casa, mas também concordam (41,5% dos educadores e 43,1% dos pais) com a situação inversa (Gráfico 18). Desta forma, poderemos inferir que, relativamente ao trabalho parental, os pais e educadores de infância demonstram possuir uma opinião menos estereotipada e preconceitosa.

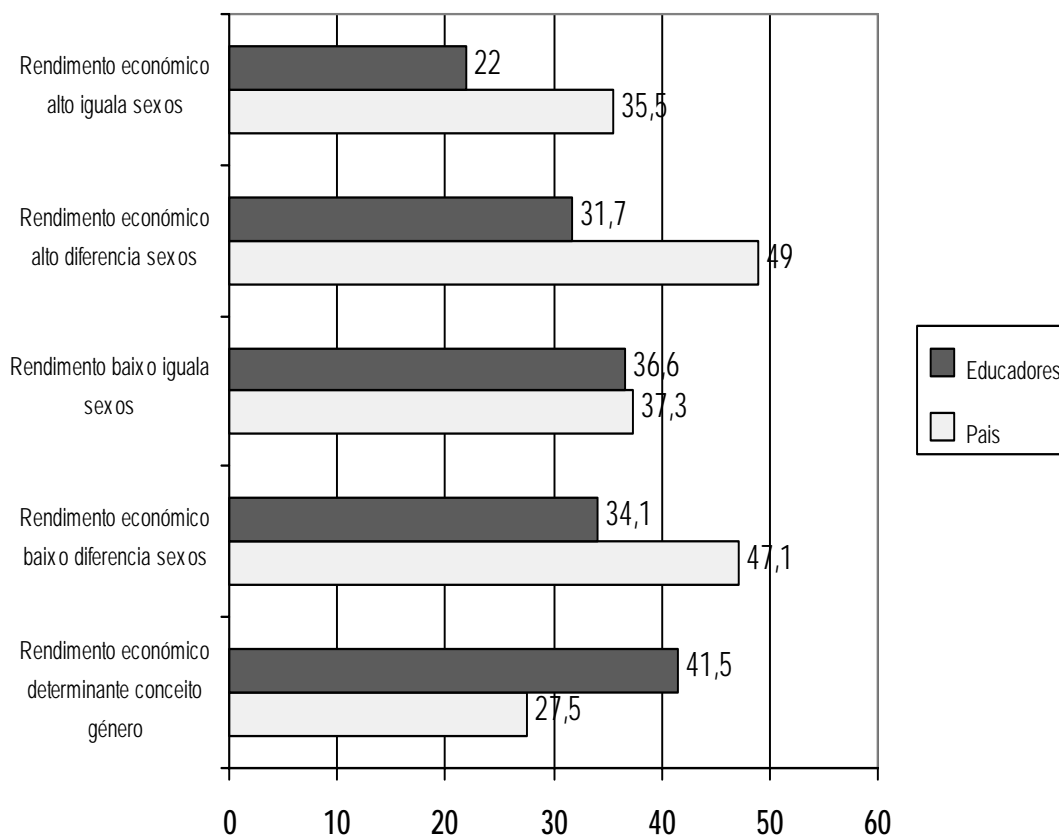
Gráfico 18: Trabalho parental e género, representações de Pais e Educadores



▪ Rendimento económico parental e género:

Os educadores de infância (41,5%) e os pais (27,5%) concordam que o rendimento económico parental é um factor que determina a construção do conceito de género pela criança. Deste modo, não é de admirar que considerem que tanto o rendimento económico mais alto (49% dos pais e 31,7% dos educadores) como o rendimento económico mais baixo (47,1% dos pais e 34,1% dos educadores) um factor igualmente importante na diferenciação de educação familiar ministrada aos dois sexos (Gráfico 19).

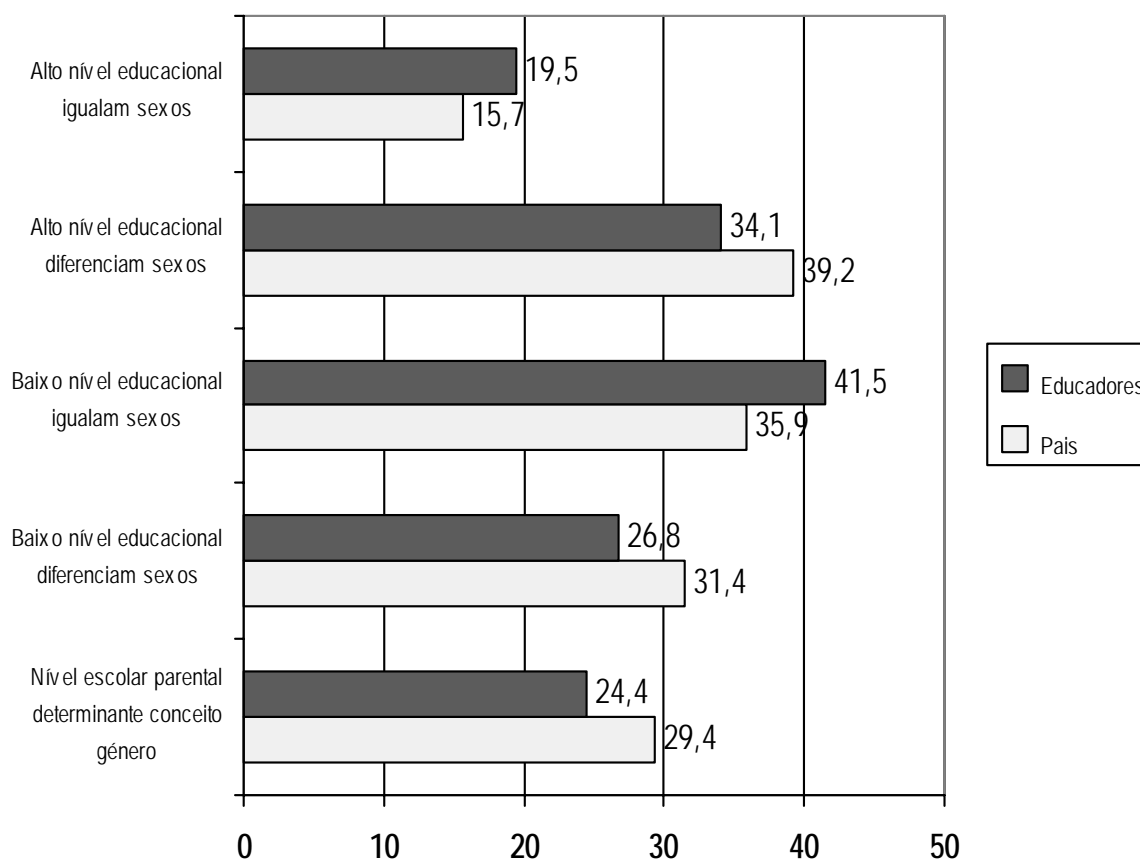
Gráfico 19: Rendimento económico parental e género, representações de Pais e Educadores



▪ Nível escolar parental e género:

Relativamente ao nível escolar parental, tanto os educadores de infância (41,5%) como os pais (35,9%) concordam que o baixo nível educacional dos pais é mais propício para que a criança receba uma educação mais igualitária em termos dos papéis de género, em contraste com o alto nível educacional, pois 19,5% dos educadores de infância e 15,7% dos pais atribuem menos importância a este factor como equitativo de uma educação de género (Gráfico 20).

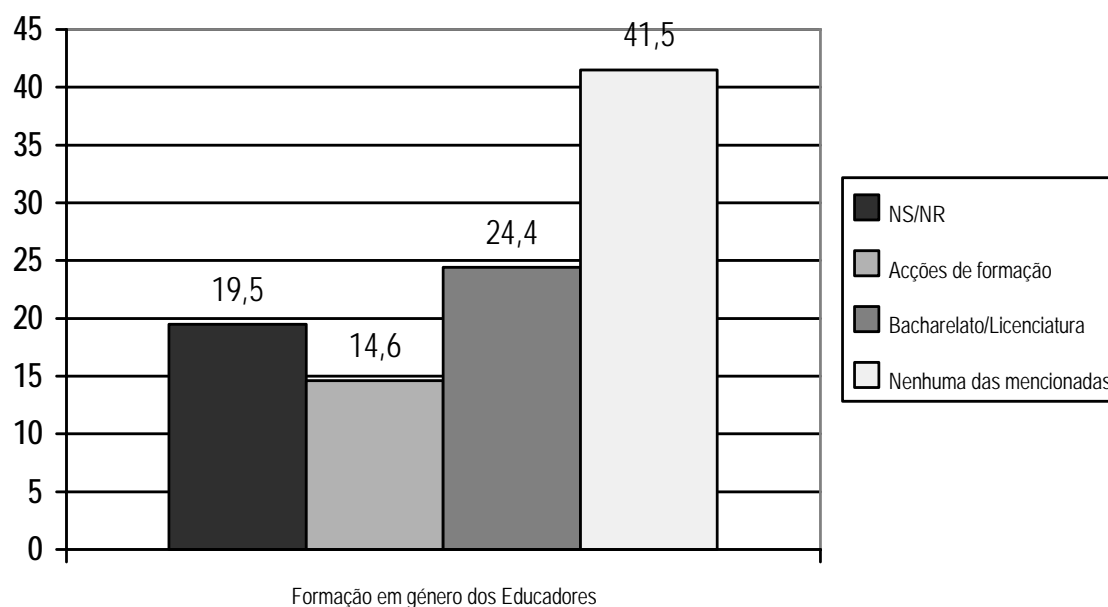
Gráfico 20: Nível escolar parental e género, representações de Pais e Educadores



H4: Na opinião dos educadores de infância as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar e a sua formação inicial contemplam uma dimensão adequada para o género

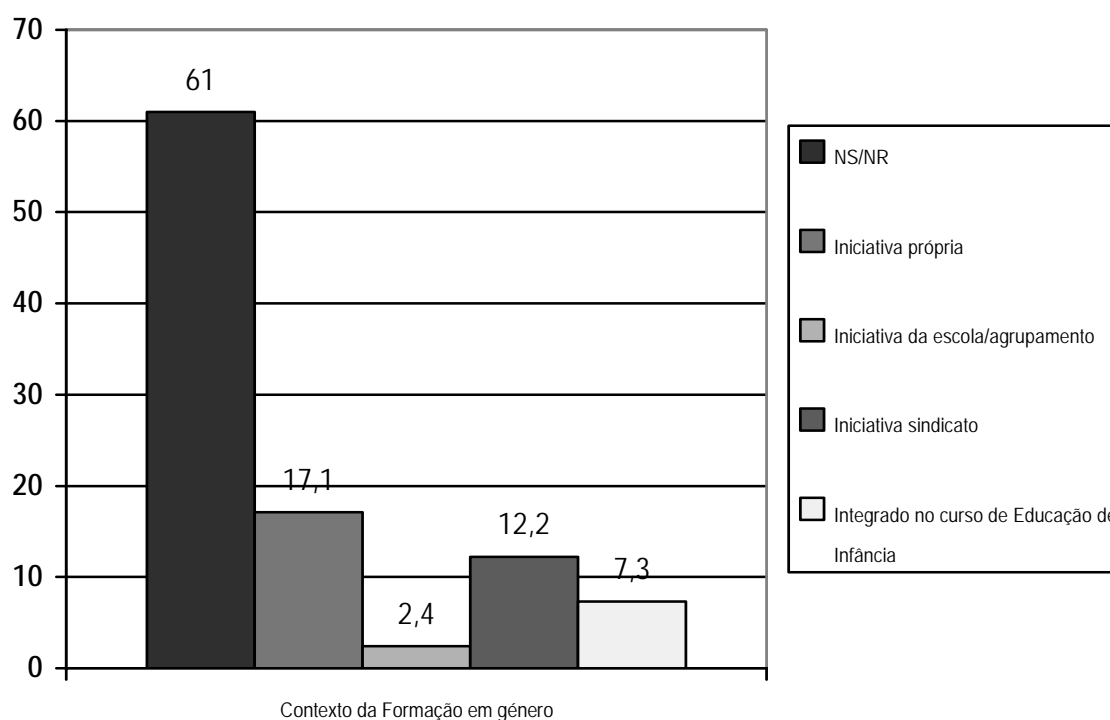
Para se avaliar esta hipótese, foram colocadas diversas perguntas aos educadores de infância inquiridos sobre a sua formação em temáticas de género ao longo da sua vida profissional. Assim, 24,4% dos educadores de infância tiveram formação sobre género no decorrer do seu bacharelato ou Licenciatura, embora 41,5% afirme que não recebeu essa formação quer através de acções de formação quer no decorrer da sua vida académica (Gráfico 21).

Gráfico 21: Formação em género dos Educadores



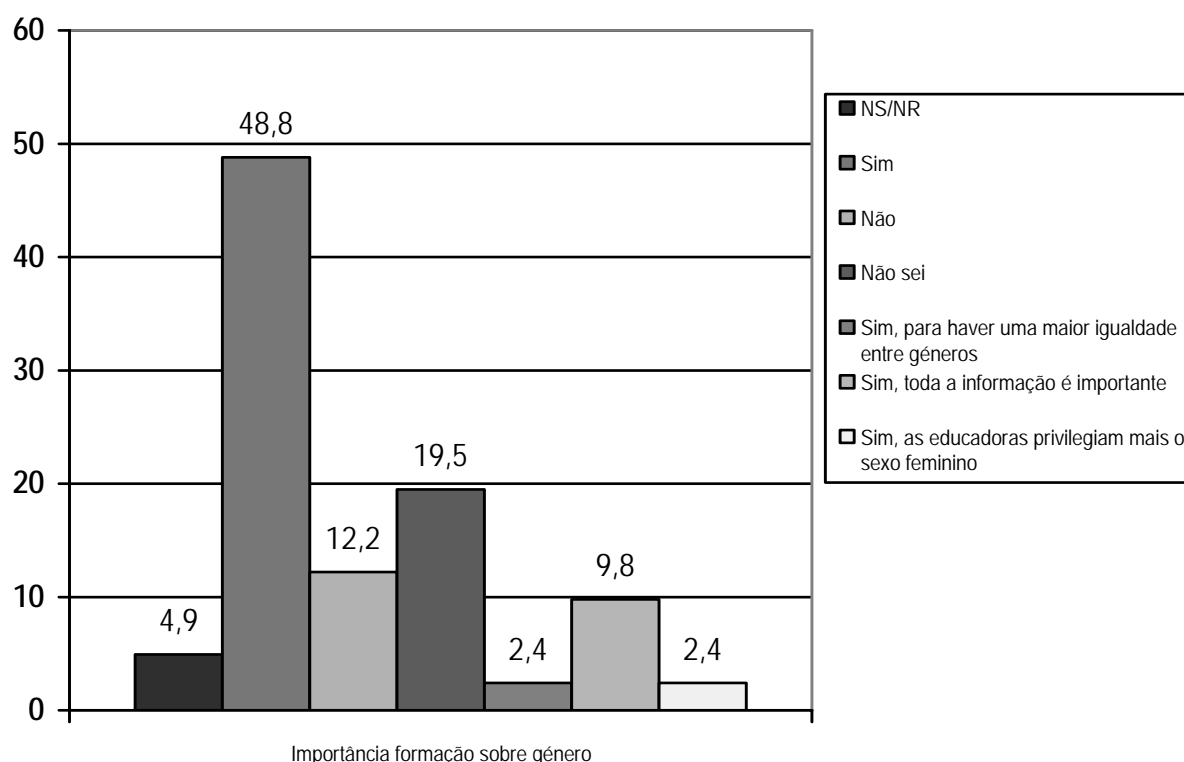
17,1% dos educadores mencionaram que foi de sua iniciativa que adquiriram informação sobre o género e 12,2% referem que foi através da iniciativa do Sindicato a que pertencem (Gráfico 22).

Gráfico 22: Contexto da formação em género dos Educadores



Quando inquiridos sobre a importância da sua formação sobre o género, os educadores de infância referem que é importante (48,8%), pois confere-lhes uma maior capacidade de tratamento igual das crianças (4,8%), bem como reconhecem que toda a informação é importante para a sua prática educativa, em geral (9,8%) (Gráfico 23).

Gráfico 23: Importância formação sobre género, representações dos Educadores



No que se refere às Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, foi colocada a seguinte pergunta aos educadores de infância: “Diga, se concorda ou discorda, que as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (OCEP) conferem algumas indicações que promovem uma educação para o género?”, 31,7% dos inquiridos referem que concordam que as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar conferem directivas de a educação para o género (Gráfico 24), sendo que a maioria (22%), diz que essas mesmas directivas se encontram na Área de Formação Pessoal e Social (Gráfico 25).

Gráfico 24: Orientações Curriculares e promoção educação para o género, representações dos Educadores

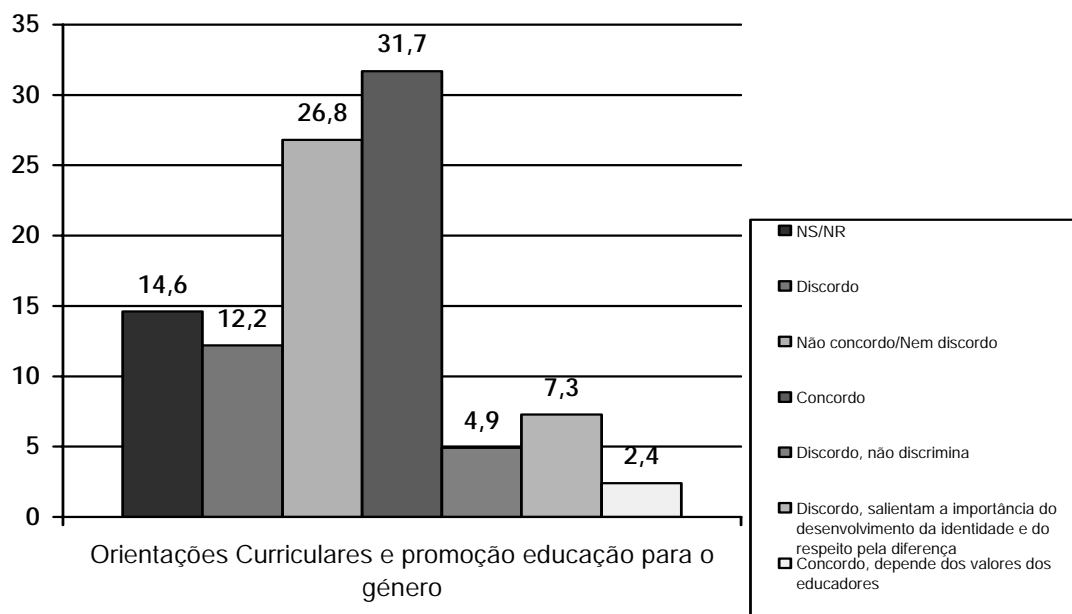
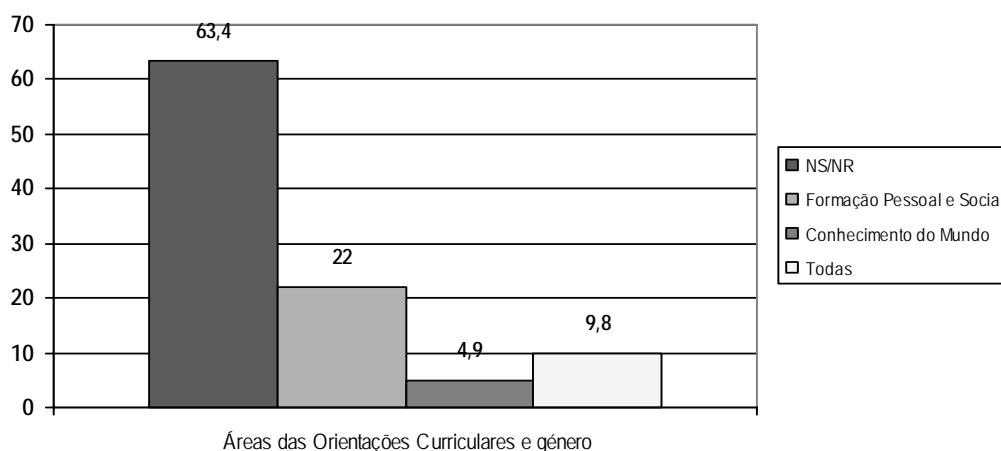


Gráfico 25: Área das Orientações Curriculares que promovem uma educação para o género, representações dos Educadores



Desta forma, poderemos concluir que apesar de na sua formação inicial, as educadoras de infância não tenham obtido uma formação para o género significativa, estas consideram que as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar conferem directivas que os profissionais da educação podem desenvolver e promover.

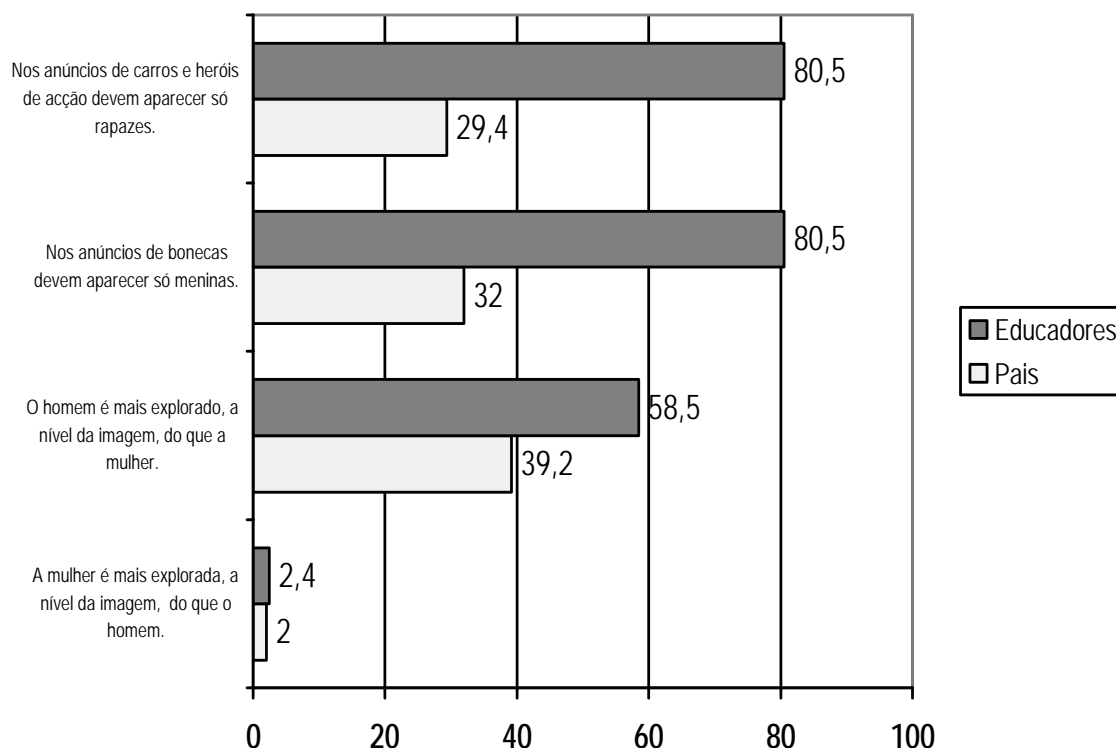
H5: Existe uma grande disparidade nas representações sociais de género entre pais, avós e educadores de infância das crianças de 5 anos que frequentam (alguns dos) jardins-de-infância públicos no Distrito de Aveiro

Relativamente a esta hipótese, foram analisadas, para além dos questionários realizados aos pais e aos educadores de infância, 11 entrevistas realizadas aos avós das crianças de 5 anos que frequentam os jardins-de-infância estudados. Ao longo desta análise, as representações sociais dos pais e educadores de infância serão divididas em cinco áreas específicas, sendo elas: publicidade e marketing, vida doméstica, personalidade, vida profissional e, por último, vida lúdica. Estas áreas irão ser confrontadas com as opiniões dos avós.

No que respeita à área da publicidade e marketing, pode-se constatar que, embora os pais (2%) e os educadores de infância (2,4%) concordem plenamente que “a mulher seja mais explorada, a nível da imagem, na publicidade e *marketing* do que o homem”, a sua concordância plena é mais significativamente atribuída ao facto de que, para eles, “o homem é mais explorado, a nível da imagem, na publicidade e *marketing* do que a mulher” (58,2% dos educadores de infância e 39,2% dos pais).

Relativamente aos anúncios publicitários, a maioria dos pais (32%) e dos educadores de infância (80,5%) concordam plenamente que nos “anúncios de bonecas devem aparecer só meninas”, assim como “nos anúncios de carros e heróis de acção devem aparecer só rapazes” (80,5% dos educadores de infância e 29,4% dos pais), (Gráfico 26). Estas representações dos inquiridos é reflexo dos estereótipos e preconceitos que a sociedade demonstra, isto é, “os anúncios que mostram, por exemplo, homens a escolher o seu detergente, a lavar a louça ou a cuidar dos filhos têm um potencial de instigação à mudança social diminuto. Isto porque são criados e lidos à luz de práticas sociais em que são habitualmente as mulheres a realizar estas tarefas. São produzidos para serem interpretados como dando conta de uma realidade não real. Não pretendem dizer que os homens são ou devem ser assim, mas, pelo contrário, que são as mulheres a ocuparem-se normalmente daquelas tarefas e que estes seres do sexo masculino são uma excepção. Face a isto, poderá afirmar-se que, de algum modo, reforçam a norma da mulher dona de casa, em vez de a contrariarem” (Mota-Ribeiro, 2002:152).

Gráfico 26: Publicidade e Marketing, representações de Pais e Educadores

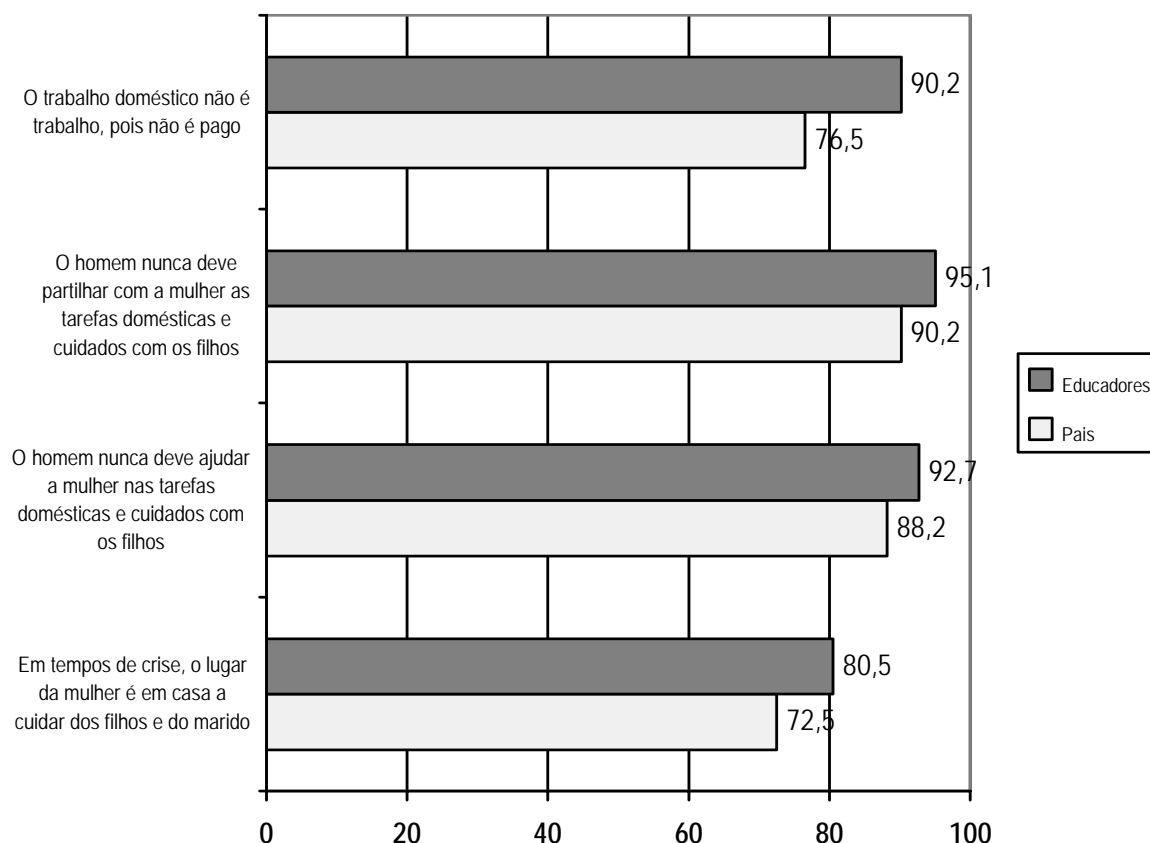


No que respeita à área da vida doméstica, pode-se constatar que 72,5% dos pais e 80,5% dos educadores de infância concordam plenamente que “em tempos de crise, o lugar da mulher é em casa a cuidar dos filhos e do marido”. Perante a análise estatística das respostas dos pais e educadores de infância podemos, ainda, concluir que as tarefas domésticas deveriam ser entregues aos cuidados das mulheres, tendo o homem um papel meramente de provedor de bens económicos à família. Esta postura, dos pais e educadores de infância, poderá estar intimamente relacionada com as imagens que a sociedade ainda detém dos papéis e funções da mulher, como foi anteriormente referido.

Estas conclusões são apoiadas pelos resultados decorrentes dos inquéritos, em que se pode verificar que 92,7% dos educadores de infância e 88,2% dos pais referem concordar plenamente que “o homem nunca deve ajudar mulher nas tarefas domésticas e cuidados com os filhos”. Esta realidade ainda está mais patente quando a maioria dos pais (90,2%) e dos educadores de infância (95,1%) mencionam que concordam plenamente que “o homem nunca deve partilhar com a mulher as tarefas domésticas e cuidados com os filhos”. Tanto os pais (76,5%) como os educadores de infância (90,2%) desvalorizam o trabalho doméstico,

dizendo que concordam plenamente que “o trabalho doméstico não é trabalho, pois não é pago” (Gráfico 27).

Gráfico 27: Vida doméstica, representações de Pais e Educadores



Estas atitudes por parte dos pais e educadores não encontram muito eco nas opiniões dos avós, pois, estes referem que, quando questionados: “Acha que deve ser a mulher a servir o homem?”, “Isso é que era do melhor (risos). Então deveria ser a mulher a escrava, não!? Também têm que ajudar alguma coisa. No meu tempo em que a mulher ficava em casa está bem, mas agora acho que está bem. Pôr a mesa... mas agora limpar e aspirar a casa, bem já não vou muito para aí... mas lavar a roupa, bem agora têm as máquinas... Acho que sim” (**Avó 4**). Os avós, ao responderem à seguinte pergunta por parte do entrevistador: “acha que só as raparigas têm obrigação de participar nas tarefas domésticas para preparar o seu futuro?”, irão demonstrar que são da opinião que compete tanto aos rapazes como às raparigas a realização das tarefas domésticas ao responderem; “Eu acho que não... Tanto tem a obrigação as raparigas como os rapazes...”

(**Avó 9**); “Não concordo, eles também devem fazer” (**Avó 10**) e “[o marido também] deve [ajudar]... eu acho que sim também...” (**Avó 3**).

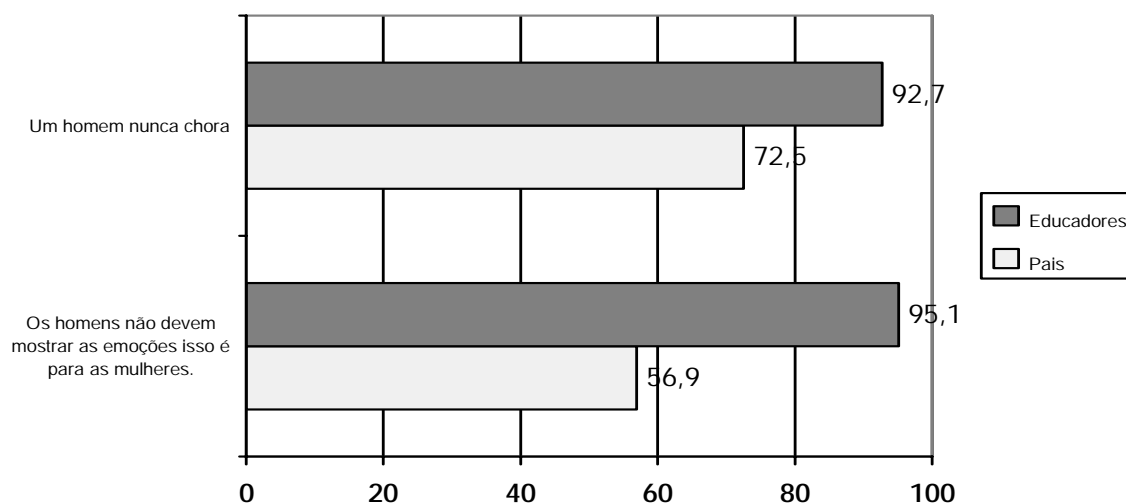
Apesar destas representações sociais por parte dos avós, estes ainda comprovam que, embora não tão marcadamente como os pais e os educadores de infância, a mulher demonstra mais qualidades para realizar as tarefas domésticas ao referirem que “Na minha opinião, é assim, as mulheres são mais competentes para fazer as lides da casa, os maridos não, são um bocadinho... descuidados” (**Avó 6**); “Para mim era o ideal, era o ideal... O marido arranjar um bom emprego e a mulher ficar em casa a tomar conta dos filhos e do marido, quando chegasse a casa” (**Avó 8**).

Relativamente ao reconhecimento do trabalho doméstico, os avós demonstram possuir uma opinião mais valorativa do trabalho doméstico do que os pais e educadores de infância, quando referem que “Não, mas não se dá valor ao trabalho de casa como ele é...” (**Avó 11**); “Olhe eu acho que não lhe dão o devido valor... Porque nós fartamo-nos de trabalhar, porque há muito que fazer e... o marido, os filhos, não dão o devido valor...” (**Avó 6**); “É trabalho... E muito trabalho...” (**Avó 9**).

No que respeita às opiniões dos pais e educadores de infância relativamente à personalidade do homem e da mulher, estes dizem que as emoções não são comportamentos que se adequam aos homens, pois, 95,1% dos educadores de infância e 56,9% dos pais concordam plenamente que “os homens não devem mostrar as emoções, isso é para as mulheres”, bem como mencionam que “um homem nunca chora” (92,7% dos educadores de infância e 72,5% dos pais) (Gráfico 28).

Apesar de os avós demonstrarem uma opinião menos estereotipada do que a dos pais e educadores de infância é possível subentender através das suas respostas que ainda possuem representações em que prevalece o machismo.

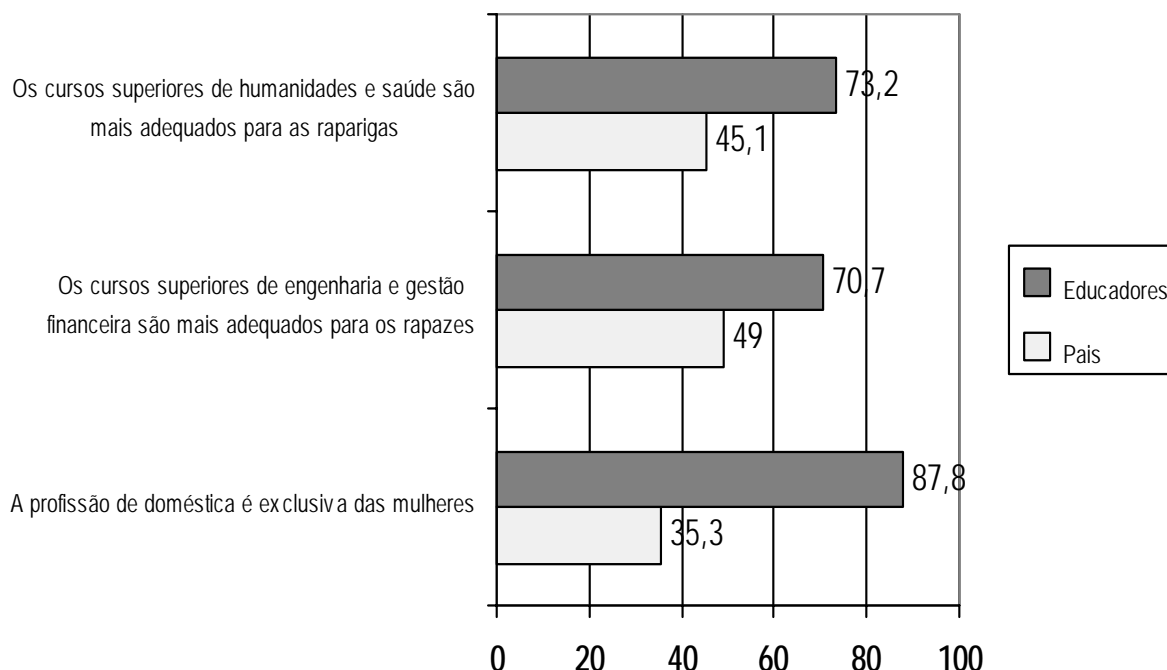
Gráfico 28: Representações de Pais e Educadores sobre a Personalidade do homem e mulher



Estes valores dos pais e educadores de infância são contrastantes com as opiniões dos avós, pois estes referem que: “Chora. O meu marido é uma pessoa muito sensível e por qualquer coisa ele chora” (**Avó 7**); “Acho que chora... Às vezes chora...” (**Avó 8**). Mas, apesar destas opiniões, os avós reconhecem que um homem dificilmente demonstra os seus sentimentos, choro, por exemplo, no exterior da sua habitação, quando afirmam que: “em público mesmo não, mas agora em casa sim. O meu marido, quando tem qualquer emoção...” (**Avó 11**); “Eu acho que não... o homem não vem chorar para a rua...” (**Avó 3**).

Relativamente à área da vida profissional, os pais e os educadores de infância mencionam que “os cursos superiores de engenharia e gestão financeira são mais adequados para os rapazes” (70,7% dos educadores de infância e 49% dos pais), bem como “os cursos superiores de humanidades e saúde são mais adequados para as raparigas” (73,2% dos educadores de infância e 45,1% dos pais). Os inquiridos também referem que “a profissão de doméstica é exclusiva das mulheres” (87,8% dos educadores de infância e 35,3% dos pais), (Gráfico 29).

Gráfico 29: Representações dos Pais e Educadores sobre a Vida Profissional do homem e da mulher



Os avós, por sua vez, apresentam uma visão mais igualitária, do que os pais e educadores de infância, especialmente, no que diz respeito à profissão de doméstica, pois, referem que “eu não concordo com isso... [profissão de doméstica exclusiva das mulheres]. O marido também deve ajudar a mulher que também trabalha ao lado dele... Se a mulher trabalha ao lado dele ele tem que ajudar. O meu filho ajuda a minha nora que é a mãe dessa, e o meu genro ajuda a minha filha, por isso eu acho que deve ajudar” (**Avó 7**); “Eu acho que sim... E há homens que são cozinheiros, também fazem limpeza, ... O meu marido também me ajuda muito... Acho que deveriam ser os dois” (**Avó 5**). Estas opiniões apesar de vanguardistas ainda demonstram estereótipos arraigados, como o facto de os avós referirem que o marido deve ajudar e não partilhar as tarefas domésticas com a esposa.

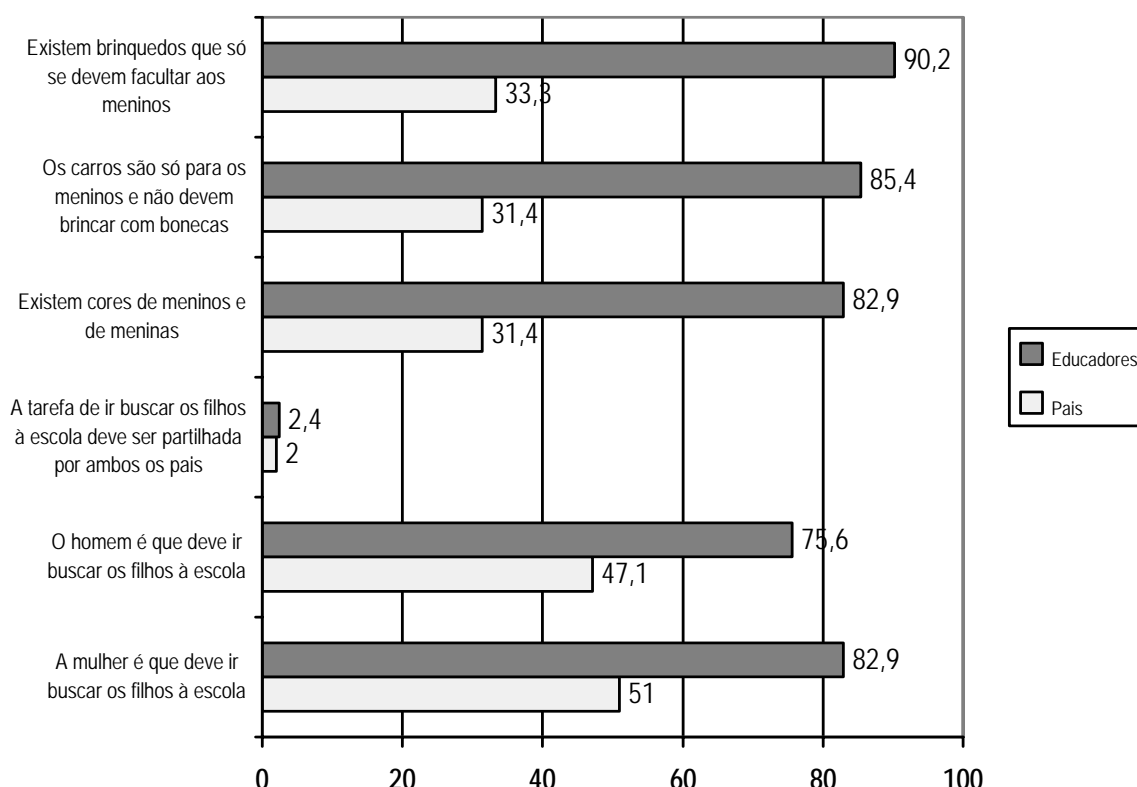
Relativamente à divisão das profissões por género, os avós são da opinião que “[...] as mulheres têm o mesmo valor que os homens... que os maridos vá...” (**Avó 4**); “Hum... não sei [homem ser educador de infância], mas eu acho que também não fazia diferença ser um homem. Eu penso que não mete meninas e meninos, não é... é na mesma que fosse mulher” (**Avó 2**).

Por último, iremos proceder à análise da área da vida lúdica. Deste modo, 76,5% dos pais e 95,1% dos educadores de infância discordam totalmente que a tarefa de ir buscar os filhos à escola deve ser partilhada por ambos os pais, o que não deixa de ser contraditório, quanto ao facto de a maioria dos inquiridos referir quer que é “a mulher é que deve ir buscar os filhos à escola” (82,9% dos educadores de infância e 51% dos pais), quer que é “o homem é que deve ir buscar os filhos à escola” (75,6% dos educadores de infância e 47,1% dos pais também concordam plenamente).

No que diz respeito às actividades lúdicas, 35,3% dos pais concordam que “os carros são só para os meninos e não devem brincar com bonecas, sob pena de poderem vir a tornar-se efeminados”, e 85,4% dos educadores de infância concordam plenamente com esta afirmação, bem como 90,2% dos educadores de infância referem que “existem brinquedos que só se devem facultar aos meninos”. Estas opiniões dos educadores de infância terão que ser alvo de reflexão e planeamento, pois, como as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar referem, “ [...] o tipo de equipamento, os materiais existentes e a forma como estão dispostos condicionam em grande medida, o que as crianças podem fazer e aprender [...] sendo indispensável que o educador se interroge sobre a função e finalidades educativas dos materiais de modo a planear e fundamentar as razões dessa organização” (Ministério da Educação; 1997: 37) – Gráfico 30.

Para além destas considerações, 82,9% dos educadores de infância e 31,4% dos pais concordam plenamente que “existem cores de meninos e de meninas” (Gráfico 30).

Gráfico 30: Representações de Pais e Educadores sobre a Vida Escolar/Lúdica do homem e mulher



Relativamente a esta área, os avós também concordam que existem cores que se identificam mais com as meninas e outras com os meninos ao afirmarem que “elas gostam mais do cor-de-rosa do que do azul...” (**Avó 3**); “Eu acho que é... Há agora homens que o usam [cor de rosa], mas eu gosto mais para as mulheres” (**Avó 7**).

No que diz respeito aos brinquedos, os avós demonstram uma atitude de igualdade mas, contudo, ainda demonstram alguns traços de segmentação nos brinquedos quando nos referem que: “Eu não achava mal, [menino brincar com bonecas] então são como as meninas, elas também gostam de brincar com carros... Porque isto agora é moderno e nós temos que nos mentalizar na época em que estamos” (**Avó 11**); “Acho que existem brincadeiras mais para rapazes e outras para meninas... As... bonecas...são mais para meninas. Eu acho que sim, não sei... Agora já não há diferença na roupa é tudo igual, no meu tempo havia... Não sei...” (**Avó 4**). Mas, apesar desta segmentação, existem avós que mencionam que não existem brinquedos diferentes consoante o sexo da criança,

tal como nos referem: “Bem... O pai dele (aponta para o neto) é que quando o vê a brincar com bonecas começa a dizer que ele é uma menina... Mas eu acho que não há mal nenhum (a criança intervém dizendo que tem uma boneca). E ele gosta de brincar, até na cozinha e tudo por isso eu acho bem” (**Avó 5**); “Acho bem [meninos brincarem com bonecas] ... Tenho um filho que adorava brincar com bonecas...” (**Avó 8**).

Em suma, após a análise das representações sociais dos pais, educadores de infância e avós das crianças de cinco anos que frequentam os jardins de infância públicos estudados dos distrito de Aveiro, podemos afirmar que não existe uma disparidade nas representações sociais sobre género entre pais e educadores de infância. Estes, apresentam opiniões e percepções muito parecidas, e inseridas num quadro de valores tradicional, embora esta conclusão não possa ser inteiramente aplicada aos avós, pois, estes demonstraram uma opinião, muito embora conservadora, mais moderada do que a dos pais e dos educadores de infância. Estas evidências vêm contrariar as conclusões do estudo de Adélia Costa (1991), onde foi possível constatar que existe uma disparidade de opiniões consoante a idade e a região do país onde se habita; isto é, quanto mais velhos são os inquiridos e com habitação no norte do país mais conservadores eles são; em contrapartida jovens e habitantes do sul do país tendem a ser mais liberais nos papéis sociais, familiares e laborais.

H6: Os educadores de infância (homens) consideram que a sociedade tem representações sociais mais negativas em relação à sua profissão do que se fossem mulheres;

Esta hipótese não poderá ser alvo de um tratamento estatístico, uma vez que dos 41 Educadores de Infância inquiridos, pertenciam todos ao sexo feminino. Esta realidade é descrita por Raminhos (2008: 1), quando nos refere que “a profissão de Educadores de infância é em Portugal exercida quase em exclusividade por mulheres. Elas estão em maioria e são poucos os homens que ultrapassam a barreira simbólica do género. A sua ausência da profissão permite que sejam as mulheres, as educadoras de infância a transmitir aos seus educandos o modelo feminino: o cuidar, o tratar e o ensinar”.

Este paradigma ainda está muito presente na nossa sociedade, pois, como foi anteriormente referido no Capítulo 3 deste mesmo trabalho, os estereótipos de género ainda conferem um papel mais activo e até agressivo para o homem e um papel mais passivo e de prestação de cuidados para a mulher. Esta realidade também nos é descrita por Raminhos (2008: 1), quando nos afirma que “o estereótipo masculino está associado aos domínios profissionais mais dinâmicos e independentes, enquanto que, por exemplo, o estereótipo feminino está associado à expressividade e à submissão (cf. Amâncio, 1994). Em Portugal, a marcada diferenciação entre “trabalho de homem” e “trabalho de mulher” tem criado condições para que continuem a existir trabalhos maioritariamente desempenhados pelas mulheres, apesar destas já terem uma participação importante no mercado de trabalho. A sua chegada tardia ao mundo do trabalho remunerado contribuiu para as segregar em profissões onde a sua presença é fundamentada nos seus atributos «naturais», isto é, de acordo com o seu género”.

É de se mencionar que estas representações dos pais e educadores de infância, especialmente destes últimos, sobre género, poderão ser esbatidas se, durante a formação inicial, existir uma maior sensibilização para estas temáticas. Pois, como nos referem as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (OCEP), “a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita relação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário” (Ministério da Educação, 1997: 15). A articulação da escola com a componente familiar, sobre as questões de género, poderá ser efectivada através de actividades específicas e projectos educativos desenvolvidos nas instituições escolares, bem como através de acções de formação dedicadas à temática, pois, como foi largamente estudado, principalmente na área do consumo, as crianças influenciam as escolhas e opiniões dos pais.

Conclusão

Este capítulo procura ser um ponto de reflexão sobre o estudo realizado até aqui e com o qual se pretende dar conta de algumas conclusões a que nos foi possível chegar, muito embora reconheçamos que continuam em aberto muitas questões a suscitar novos avanços e novas conclusões.

No presente estudo, tínhamos como objectivo principal analisar as representações sociais que a família (pais e avós) e educadores de infância das crianças de 5 anos que frequentam o jardim-de-infância do Distrito de Aveiro possuíam sobre género.

Deste modo, como nos referem Duby e Perrot (1990), desde sempre que a sociedade ocidental se tem baseado numa diferenciação de papéis entre feminino e masculino mas, é essencialmente a partir do início do século XX, com os trabalhos de Freud, que se têm desenvolvido e proposto várias teorias que ajudam a explicar a formação da personalidade segundo se é homem ou mulher (Anselmi & Law, 1998). Contudo, essa construção da identidade feminina e masculina é influenciada pelas crenças e opiniões dos intervenientes (Anselmi & Law, 1998).

De uma forma geral, poderemos referir que com a elaboração do presente estudo podem-se inferir as seguintes conclusões:

- Tanto os pais como os educadores de infância conhecem o significado de género, sexo e estereótipo;
- No que se refere ao conceito de preconceito os educadores de infância, demonstram não conhecer e até confundir o significado de preconceito com o do estereótipo;
- Tanto os pais como os educadores de infância consideram que os pais influenciam muito a construção do conceito de género por parte da criança. Por outro lado, discordam plenamente que a estrutura familiar influencie a construção do conceito de género pelas crianças. Apesar disso, mencionam que a família homossexual é mais benéfica do que a monoparental no que respeita à construção do conceito de género;

- Os educadores de infância e os pais consideram que o rendimento económico parental, é um factor que determina a construção do conceito de género pela criança;
- Relativamente ao nível escolar parental, tanto os educadores de infância como os pais, na sua generalidade, não demonstraram uma opinião consistente, isto é: obtivemos quase o mesmo número de respostas para a categoria “concordo” e “discordo”;
- Quanto à formação inicial das educadoras de infância, poderemos concluir que estas não têm uma formação significativa nas questões do género, mas, por outro lado, consideram que as Orientações Curriculares para a Educação de Infância conferem directivas que os profissionais da educação podem desenvolver e promover uma educação para o género;
- Relativamente às representações sociais da família e dos educadores de infância, salientamos que não existe disparidade nas representações sociais sobre género entre pais e educadores de infância. Os dois apresentam opiniões e percepções muito parecidas, embora esta conclusão não possa ser aplicada aos avós, pois estes demonstraram possuir uma opinião mais moderada do que os pais e educadores de infância;
- Através dos inquéritos, foi-nos possível verificar que a presença de homens neste nível de ensino é escassa, uma vez que dos 41 educadores de infância inquiridos, a totalidade pertencia ao sexo feminino;

Deste modo, e devido ao reconhecimento de uma acentuação de valores mais tradicionais, principalmente, no que respeita ao nível das funções e papeis da mulher na vida doméstica, é necessário que se debatam as causas, e até, efeitos futuros deste acentuar de estereótipos e preconceitos, nomeadamente, na educação das crianças, pois, como nos foi possível constatar, para além dos pais, são, também, os educadores de infância que demonstram estas representações sociais.

Outra ilação que se pode tirar da realização deste trabalho investigativo é que é necessário que as entidades governativas estejam sensibilizadas para as questões de género, principalmente, o Ministério da Educação, pois, é deste que

decorrem todas as normas para a formação dos professores, sendo estes últimos, as peças chave para a formação dos futuros cidadãos. É só com a educação que se pode combater as atitudes discriminatórias que actualmente ainda persistem na sociedade como, por exemplo, a diferenciação de estatuto e salários consoante se é homem ou mulher. É ao Estado que compete promover e aplicar leis que permitam uma efectiva igualdade como, aliás, está consagrado na actual Constituição da Republica Portuguesa.

Para esse fim, o estado, particularmente, através da Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres que, desde 1 de Junho de 2007 se designa por Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género, criou o Plano Nacional para a Igualdade, estando actualmente em vigor, e até 2010, o terceiro Plano. Embora existam estas iniciativas os docentes não se encontram devidamente (in)formados o que dificulta a sua aplicação efectiva. Também é de referir que as dificuldades de implementação destes planos se devem à moderada participação dos ministérios e à pouca sensibilização que os *mass media* dão às iniciativas de promoção de igualdade entre géneros, sendo que, estes últimos, são um forte meio de socialização e de mudança social.

Em suma, após a elaboração deste trabalho investigativo, poderemos concluir que o caminho para a modificação das representações sociais que os futuros cidadãos irão possuir é através da educação, pois “verifica-se que há uma consciência crescente de que a educação é um dos meios mais valiosos para se conseguir a igualdade de género e o empoderamento das mulheres” (AA. VV., 2001: 236)

Limitações do estudo

Ao efectuarmos este estudo e, uma vez que se inseria no âmbito de uma tese de mestrado que está limitada no tempo, não nos foi possível explorar todo o território nacional, sendo esta a principal limitação deste estudo. Assim sendo, era vital e até estimulante proceder-se a um estudo mais alargado para que existisse a possibilidade de uma comparação com os resultados obtidos. Da mesma forma, poderemos referir que não nos foi possível proceder a análise de todos os pais e avós dos jardins-de-infância estudados.

Para além destas limitações, podemos referir ainda que devido ao grande número de dimensões que a temática do género engloba, não nos foi possível colher representações dos familiares e educadores de infância estudados de todas as variáveis desta temática como, por exemplo, sobre a religião e a saúde.

Sugestões de estudo

Visto que o estudo está limitado a uma área geográfica muito restrita, assim sendo, era vital, e, até estimulante, proceder-se a uma análise mais alargada para que existisse a possibilidade de uma comparação com os resultados obtidos.

Outra sugestão de estudo poderá decorrer de uma reformulação e debate dos vários programas e orientações que o Ministério da Educação emite para toda a comunidade educativa, pois, é através desta ferramenta que os docentes constroem toda a sua actividade instrutiva, tornando-se, desta forma, vital um aprofundamento das questões de género.

Bibliografia:

AA. VV. (2001). *Plataforma de acção de Pequim 1995: Iniciativas e acções futuras igualdade de género, desenvolvimento e paz para o século XXI*. Lisboa: Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres.

Aboim, S. (2007). Clivagens e continuidades de género face aos valores da vida familiar em Portugal e noutros países europeus. In Wall, K. & Amâncio, L. (org.). *Família e género em Portugal e na Europa*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais, pp. 35-91.

Almeida, J. (1990) *Portugal—Os próximos 20 anos (Valores e Representações Sociais)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Amâncio, L. (1994). *Masculino e Feminino. A construção social da diferença*. Porto: Edições Afrontamento.

Anselmi, D. & Law, A. (1998). *Questions of gender: Perspectives and paradoxes*. Boston: McGraw-Hill.

Arruda, A. (2002). Teoria das Representações Sociais e Teorias de Género. *Cadernos de Pesquisa*, 117, 127-147.

Ashmore, R. & Del Boca, F. (1986). *The social psychology of female-male relations: A critical analysis of central concepts*. Florida: Academic Press.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

Bargh, J. (1989). Conditional automaticity: Varieties of automatic influence in social perception and cognition. In Uleman, J. & Bargh, J. (1989). *Unintended thought*. New York: Guilford, pp: 3-51.

Barreira, C. (1991). *Universos Femininos em Portugal – Retrato da burguesia em Lisboa (1890-1930)*. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa.

Barreira, C. (1993). *Confidências de mulheres – Anos 50-60*. Lisboa: Editorial Notícias.

Basow, S. (1992). *Gender stereotypes and roles*. California: Brooks/Cole.

Bastos, S. (1997). *O Estado Novo e os seus vadios – Contribuição para o Estudo das Identidades Marginais e da Sua Repressão*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Beal, C. (1994). *Boys and Girls: The development of gender roles*. New York: McGraw-Hill.

Bem, S. (1998). Gender schema theory and its implications for child development: Raising gender-aschematic children in a gender-schematic society. In Anselmi, D. & Law, A. (1998). *Questions of gender: Perspectives and paradoxes*. Boston: McGraw-Hill, pp: 262-274.

Blakemore, J. et al (2008). *Gender Development*. New York: CRC Press.

Boyd-Frankin, N. (1993). Race, Class, and Poverty. In Walsh, F. (1993). *Normal Family Processes*. New York: The Guilford Press; pp: 361-377.

Brooks-Gunn, J. & Matthews, W. (1979). *He & She. How children develop their sex-role identity*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

Brown, P. (1989). Antiguidade tardia. In Ariès, P. & Duby, G. (org.) (1989). *História da vida privada – Do Império Romano ao ano mil*. Lisboa: Edições Afrontamento, pp. 226-299.

Brulé, P. (2003). *Women of Ancient Greece*. Edinburgh: University Press.

Bühler, C. (1980). *A Psicologia na vida do nosso tempo*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Buss, D. (2000). *The dangerous passion: Why jealousy is a necessary as love and sex*. New York: Free Press.

Bussey, K. & Bandura, A. (1999). Social cognitive theory of gender development and differentiation. In *Psychological Review*, 106, 4, 676-713.

Castan, N. (1990). O público e o particular. In Ariès, P. & Duby, G. (1990). *História da vida privada – Do Renascimento ao Século das Luzes*. Lisboa: Edições Afrontamento, pp. 413-453.

- Chartier, R. (1990). As práticas da escrita. In Ariès, P. & Duby, G. (1990). *História da vida privada – Do Renascimento ao Século das Luzes*. Lisboa: Edições Afrontamento, pp. 113-161.
- Chodorow, N. (1978). *The reproduction of mothering*. Berkely: University of California Press.
- Coccia, F. & Bermani, M. (1970). *Os milénios – História das civilizações*. Lisboa: Verbo.
- Costa, A. (1992). *Representações Sociais de Homens e Mulheres – Portugal 1991*. Lisboa: Comissão para a Igualdade e para os Direitos da Mulheres.
- Deaux, K. & Kite, M. (1994). Gender stereotypes. In Denmark, F. & Paludi, M. (1994). *Psychology of women: A handbook of issues and theories*. Westport: Westview Press, pp: 107-139.
- Deaux, K. & Major, B. (1998). A social-psychological model of gender. In In Anselmi, D. & Law, A. (1998). *Questions of gender: Perspectives and paradoxes*. Boston: McGraw-Hill, pp: 367-375.
- Deaux, K. & Philogène, G. (2001). *Representations of the Social: Bridging Theoretical Traditions*. West Sussex: Blackwell Publishing.
- Devine, P. (1989). Sterotypes and prejudice: Their automatic and controlled components. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, 5-18.
- Devine, P. (1995). Prejudice and outgroup perception. In Tesser, A. (1995). *Advanced social psychology*. New York: McGraw-Hill, pp: 467-524.
- Duby, G. & Perrot, M. (1990). *História das mulheres – A Antiguidade*. Lisboa: Círculo de Leitores.
- Eagly, A. (1987). *Sex differences in social behaviour: A social-role interpretation*. Philadelphia: Lawrence Erlbaum Associates.
- Elliot, P. (1991). *From Mastery to Analysis: Theories of Gender in Psychoanalytic Feminism*. New York: Cornell University Press.
- Evra, J. (2004). *Television and Child Development*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Ex, C. & Janssens, J. (1998). Maternal influences on daughters gender role attitudes. *Sex Roles*, 38, 171-186.

Fagot, B. et al (2000). Theories of gender socialization. In Eckes, T. & Trautner, H. (2000). *The Developmental Social Psychology of gender*. Philadelphia: Lawrence Erlbaum Associates, pp: 65-91.

Farge, A. & Davis, N. (1991). Introdução. In Duby, G. & Perrot, M. (1991). *História da Mulheres – Do Renascimento à Idade Moderna*. Lisboa: Círculo de Leitores, pp. 9-17.

Ferreira, A. (2002). *Desigualdades de género no actual sistema educativo português. Sua influência no mercado de trabalho*. Coimbra: Quarteto

Fialho, I. (1993). *Popular e Popularizante nos Manuais Escolares do Estado Novo*. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa.

Figueiredo, E. (1988). *Portugal—Os próximos 20 anos (Conflito de Gerações, Conflito de Valores)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Fiske, S. & Stevens, L. (1998). What's So Special About Sex? Gender Stereotyping and Discrimination. In Anselmi, D. & Law, A. (1998). *Questions of gender: Perspectives and paradoxes*. Boston: McGraw-Hill, pp: 232-245.

Fortin, M. (1999). *O Processo de investigação: da concepção à realidade*. Lisboa: Lusociência.

Fraisse, G. & Perrot, M. (1991). Introdução: Ordens e Liberdades. In Duby, G. & Perrot, M. (1991). *História das mulheres – O século XIX*. Lisboa: Círculo de Leitores, pp. 9-15.

Gal, R. (1985). *História da educação*. Lisboa: Vega.

Garret, S. (1987). *Gender*. Oxon: Routledge.

Geary, D. (1998). *Male, female: The evolution of human sex differences*. Washington: American Psychological Association.

Ghiglione, R. & Matalon, B. (2001). *O Inquérito – Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora.

Giddens, A. (1993). *Sociología*. Madrid: Alianza Universidad Textos.

- Giddens, A. (2001). *Sociology*. Oxford: Polity.
- Gil, A. (1995). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. São Paulo: Atlas.
- Golombok, S. & Fivush, R. (1994). *Gender Development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gomes, C. (2007). *Prática da professora e a construção das identidades de gênero em escola da rede municipal de Aracaju*. Acedido em: 19 de Outubro de 2008, em: http://www.scienciaplena.org.br/sp_v3n5p229_237.pdf
- Gonçalves, N. (s/d). *A Companhia de Jesus em Portugal*. Acedido em 28 de Fevereiro de 2009, em: http://www.companhia-jesus.pt/intro/hist_port.htm
- Gottman, J. (1990). Children of gay and lesbian parents. In Bozett, F. & Sussman, M. (1990). *Homosexuality and family relations*. New York: Harrington Park Press.
- Guinote, P. (1997). *Quotidianos Femininos: 1900-1933*. Lisboa: Gráfica 2000.
- Halpern, D. (2000). *Sex differences in cognitive abilities*. Philadelphia: Lawrence Erlbaum Associates
- Hoffman, L. et al (1999). *Mothers at work: Effects on children's well being*. New York: Cambridge University Press.
- Hunt, L. (1990). Revolução Francesa e vida privada. In Ariès, P. & Duby, G. (1990). *História da vida privada – Da Revolução Francesa à Grande Guerra*. Lisboa: Edições Afrontamento, pp. 21-51.
- Hurme, H. (1988) *Child, mother and grandmother: Interaction in Finnish Families*. Jyväskylä: University of Jyväskylä Press.
- Hyde, J. & Kling, K. (2001). Women, motivation and achievement. *Psychology of Women Quarterly*, 25, 364-378.
- INE (2008). *Indicadores Sociais-2007*. Acedido em 21 de Janeiro de 2009, em: <http://www.ine.pt/>.
- Iribarne, A. (2001). *De Electra a Helena: la creación de los valores patriacales en la Atenas clásica*. Madrid: Horas y Horas.

Jussim, L. et al (1996). Social perception, social stereotypes, and teachers expectations: Accuracy and the quest for the powerful self-fulfilling prophecy. *Advances in Experimental Social Psychology*, 28, 281-387.

Kaplan, C. & Owens, J. (2004). Parental influences on vulnerability and resilience. In Hoghughi, M. & Long, N. (2004). *Handbook of Parenting: Theory and Research for Practice*. London: Sage, pp: 72-88.

Kivett, V. (1985). Grandfathers and grandchildren: patterns of association, helping, and psychological closeness. *Family Relations*, 34, pp: 565-571.

Koch, J. (2005). Creating gender equitable classroom environments. In Kiger, G. & Byrnes, D. (2005). *Common Bonds: Anti-bias teaching in a diverse society*. Wheaton: ACEI, pp: 91-104.

Kohlberg, L. (1966). A cognitive-developmental analysis of children's sex role concepts and attitudes. In Maccoby, E. (1966). *The development of sex differences*. Stanford: Stanford University Press, pp: 82-173.

Lamas, I. & Carvalho, J. (1998). *Era uma vez... e Outra... e Outra...* Sintra: Impala.

Lebrun, R. (1990). As Reformas: devoções comunitárias e piedade individual. In Ariès, P. & Duby, G. (1990). *História da vida privada – Do Renascimento ao Século das Luzes*. Lisboa: Edições Afrontamento, pp. 71-111.

Lefkowitz, M. (1999). *Women's life in Greece&Rome: a source boock in translation*. London: Duckworth.

Lipovetsky, G. (2000). *A Terceira Mulher. Permanência e Revolução do feminino*. Lisboa: Instituto Piaget.

Lippa, R. (2005). *Gender, nature and nurture*. Oxon: Routlege.

Lippmann, W. (1922). *Public opinion*. New York: Macmillan.

Lonis, R. (1998). A *Polis* dos tempos clássicos. In UNESCO, (1998). *História da Humanidade – Do século VII a. C. ao Século VII d. C.* Lisboa: Verbo.

Luzuriaga, L. (1978). *História da educação e da pedagogia*. São Paulo: Editora Nacional.

Maccoby, E. (1987). The varied meanings of “masculine” and “feminine”. In Reinisch, J.; Rosenblum, L. & Sanders, S. (1987). *Masculinity/femininity: Basic perspectives*. New York: Oxford University Press, pp: 234-267.

Maisonneuve, J. (s/d). *Introdução à psicossociologia*. Porto: RÉS Editora

Marques, G. (2004). “Cabelos à Joãozinho” – A garçonne em Portugal nos anos vinte. In Pinho, M. et al (2004). *Entre garçonnes e Fadas do Lar – Estudos sobre as mulheres na sociedade portuguesa no século XX*. Coimbra: Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, pp: 123-145.

Martins, A. et al (2008). *Representações sociais e estratégias escolares: a voz dos alunos no ensino técnico-profissional de Portugal e de Moçambique*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Matlin, M. (1996). *The psychology of women*. Fort Wort: Harcourt Brace College Publishers.

Mazzotti, A. (1994). *Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação*. Aberto, 61, pp. 60-79.

Mendonça, A. (s/d). *Evolução da política educativa em Portugal*. Acedido em 14 de Dezembro de 2008, em: <http://www.uma.pt/alicemendonca/conteudo/investigacao/evolucaodapoliticaeducativaemPortugal.pdf>

Mineiro, A. (2004). *Ensino Primário e Valores no Estado Novo – Análise dos Livros únicos (1ª, 2ª e 3ª classes)*. Salamanca: Universidad de Salamanca.

Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.

Miranda, J. (2004). *As constituições portuguesas – de 1822 ao texto actual da Constituição*. Lisboa: Livraria Petrony.

Mischel, W. (1966). A social-learning view of sex differences in behavior. In Maccoby, E. (1966). *The development of sex differences*. Stanford: Stanford University Press, pp: 56-81.

Monroe, P. (1979). *História da Educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.

Moscovici, S. (1961). *La Psychanalyse: son image et son public*. Paris: Presses Universitaires de France.

Moscovici, S. (1978). *A Representação social da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.

Mota-Ribeiro, S. (2002) Corpos eróticos: imagens da mulher na publicidade da imprensa feminina portuguesa. *Cadernos do Noroeste*, 17 (1-2), pp. 145-164.

Neely, J. (1977). Semantic priming and retrieval from lexical memory: Roles of inhibitionless spreading activation and limited-capacity attention. *Journal of Experimental Psychology*, 106, 226-254.

Nelson, T. (2009). *Handbook of Prejudice, Stereotyping, and Discrimination*. London: CRC Press.

Neto, V. (1998). *O Estado, a Igreja e a Sociedade em Portugal (1832-1911)*. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda.

Nicholas, D. (1999). *A evolução do mundo medieval: sociedade, governo e pensamento na Europa: 312-1500*. Mem-Martins: Europa-América.

Oliveira, G. (s/d). *Coménio – O reformador do mundo*. Acedido em 10 de Dezembro de 2008, em: <http://biosofia.net/2003/03/23/comenio-o-reformador-do-mundo/>

Orshan, S. (2006). *Maternity, Newborn, and Women's Health Nursing: Comprehensive Care Across the Lifespan*. Philadelphia: Lippincott Williams & Wilkins.

Paik, S. (2000). Effective educational practices. *Educational Practices*, 3, 232-305.

Paiva, G. & Zangari, W (2004). *A representação na religião: perspectivas psicológicas*. São Paulo: Edições Loyola.

Perrot, M. (1990). Funções da família. In Ariés, P.; Duby, G. (dir.) (1990) *História da vida privada: Da Revolução Francesa à Grande Guerra*. Lisboa: Edições Afrontamento, pp. 105-185.

Perrot, M. (1991). Funções da família. In Duby, G. & Perrot, M. (1991). *História das mulheres – O século XIX*. Lisboa: Círculo de Leitores, pp. 105-119.

- Perrot, M. (1991a). Personagens e Papéis. In Duby, G. & Perrot, M. (1991). *História das mulheres – O século XIX*. Lisboa: Círculo de Leitores, pp. 121-185.
- Pimentel, I. (2001). *História das Organizações Femininas no Estado Novo*. Lisboa: Temas e Debates.
- Pinto, A. et al (1999). *Temas de história 12*. Vol.1. Porto: Porto Editora.
- Pinto, A. et al (1999a). *Temas de história 12*. Vol.2. Porto: Porto Editora.
- Poeschl, G. et al (2004). *Desigualdades Sociais e representações das diferenças entre sexos*. Acedido em: 27 de Setembro de 2008, em: <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/aso/n171/n171a05.pdf>
- Posner, M. & Snyder, C. (1975). Facilitation and inhibition in the processing of signals. In Rabbitt, P. & Dornic, S. (1975). *Attention and performance*. New York: Academic Press, pp: 669-682.
- Prost, A. (1991). Fronteiras e Espaços do privado. In Ariés, P.; Duby, G. (Dir.) (1991). *História da vida privada: Da Primeira Guerra Mundial aos nossos dias*. Lisboa: Edições Afrontamento, pp. 13-113.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Grávida
- Raminhos, M. (2006). *Educadores de Infância: a fragilidade de uma maioria*. Acedido em: 19 de Outubro de 2008, em: <http://www.apantropologia.net/publicacoes/actascongresso2006/cap6/ManuelaRaminhosVF.pdf>
- Ramos, C. (2003). *Relações Jardim-de-infância – Família: Representações e Participação de Pais/Encarregados de Educação*. Tese de Mestrado apresentada à Universidade Portucalense: Porto.
- Revel, J. (1990). As práticas da civilidade. In Ariès, P. & Duby, G. (1990). *História da vida privada – Do Renascimento ao Século das Luzes*. Lisboa: Edições Afrontamento, pp. 169-209.
- Roque, A. et al (2005). *Educação para a cidadania nos currículos*. Acedido em 26 de Fevereiro de 2009, em: <http://www.cidadania-educacao.pt>

- Rouche, M. (1989). Alta Idade Média Ocidental. In Ariès, P. & Duby, G. (org.) (1989). *História da vida privada – Do Império Romano ao ano mil*. Lisboa: Edições Afrontamento, pp. 399-529.
- Sallman, J. (1991). Feiticeira. In Duby, G. & Perrot, M. (1991). *História das Mulheres – Do Renascimento à Idade Moderna*. Lisboa: Círculo de Leitores, pp. 517-533.
- Santiago, R. (1993). *Representações sociais da escola nos alunos, pais e professores no espaço rural*. Dissertação de Doutoramento apresentada à Universidade de Aveiro: Aveiro.
- Santos, B. (1992). *O estado e a sociedade em Portugal (1974-1988)*. Lisboa: Edições Afrontamento.
- Santos, B. (1994). *Pela Mão de Alice. O Social e Político na Pós-Modernidade*. Porto: Edições Afrontamento.
- Sarantakos, S. (1988). *Social Research*. Hampshire: Palgrave.
- Sears, R.; Rau, L. & Alpert, R. (1965). *Identification and child rearing*. Stanford: Stanford University Press.
- Shepardson, D. & Pizzini, E. (1992). Gender bias in female elementary teacher's perceptions of the scientific ability of students. *Science Education*, 76, 147-153.
- Silva, L. (1995). *Entre Marido e Mulher Alguém Meta a Colher*. Celorico de Basto: À Bolina.
- Smith, P. & Drew, L. (2004). Grandparenting and Extended Support Networks. In Houghugh, M. & Long, N. (2004). *Handbook of Parenting: Theory and Research for Practice*. London: Sage, pp. 146-161.
- Sissa, G. (1990). Filosofias do género: Platão, Aristóteles e a diferença dos sexos. In Duby, G. & Perrot, M. (1990). *História das mulheres – A Antiguidade*. Lisboa: Círculo de Leitores, pp. 79-123.
- Slepoj, V. (2000). *As Relações de Família*. Lisboa: Editorial Presença.

- Stacey, J. (2002). Gay and lesbian families are here; All our families are queer; Let's get used to it! In Williams, C. & Stein, A. (2002). *Sexuality and Gender*. Boston: Blackwell Publishing, pp: 395-408.
- Stangor, C. & Ruble, D. (1987). Development of gender role knowledge and gender constancy. In Liben, L. & Signorella, M. (1987). *Children's gender schema*. San Francisco: Jossey-Bass, pp: 5-22.
- Sticker, E. (1991). The importance of grandparenthood during the life-cycle in Germany. In Smith, P. (1991). *The psychology of grandparenthood: An International Perspective*. London: Routledge, pp: 32-49.
- Tavares, M. (2000). *Movimentos de mulheres em Portugal. Décadas de 70 e 80*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Tenenbaum, H. & Leaper, C. (2002). Are parents gender schemas related to their children's gender-related cognitions? A meta-analysis. *Developmental Psychology*, 38, 615-630.
- Thébaud, F. (1991). A Grande Guerra. O triunfo da divisão sexual. In Thébaud, F. (dir.) (1991). *História das Mulheres. O Século XX*. Porto: Circulo de Leitores, pp: 31-93.
- Tinsley, B. & Parke, R. (1984). Grandparents as support and socializations agents. In Lewis, M. (1984). *Beyond the Dyad*. New York: Plenum.
- Torres, A. & Brites, R. (2006) Atitudes e valores dos europeus: a perspectiva do género numa análise transversal in Vala, J. & Torres, A. (2006) *Contextos e Atitudes sociais na Europa*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais
- Torres, A. (2001). *Sociologia do Casamento. A família e a questão feminina*. Oeiras: Celta Editora.
- Trivers, R. (1972). Parental investment and sexual selection. In Campbell, B. (1972). *Sexual Selection and the Descent of Man*. Chicago: Aldine, pp: 136-179.
- Vala, J. (2000). Representações sociais e psicologia social do conhecimento quotidiano. In Vala, J. & Monteiro, M. (2000), *Psicologia Social*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp: 457-502

- Veyne, P. (1989). O Império Romano. In Ariès, P. & Duby, G. (dir.) (1989). *História da vida privada – Do Império Romano ao ano mil*. Lisboa: Edições Afrontamento.
- Vicent, G. (1991). Uma história do segredo? In Ariès, P. & Duby, G. (dir) (1991). *História da vida privada – Da Primeira Guerra Mundial aos nossos dias*. Lisboa: Edições Afrontamento, pp: 115-389.
- Vieira, C. (2006). *É menino ou menina? Género e educação em contexto familiar*. Coimbra: Edições Almedina.
- Wall, K. & Amâncio, L. (2007). *Família e Género em Portugal e na Europa*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.
- Weinberger, J. (1996) *Literacy Goes to School: The parents Role in Young Children's Literacy Learning*. London: Chapman.
- Weitzman, L. et al, (1972). Sex-Role Socialization in Picture Books for Pre School Children. *American Journal of Sociology*, 77, 1125-1150.
- Wheeler, D. (1978). A Primeira República Portuguesa e a história. *Análise Social*, 56, 865-872.

ANEXOS

Anexo 1:

Comissão Nacional de Protecção de Dados

Exma. Senhora
Dr.ª Fernanda Martins Rocha
Email: frocha@esec.pt

N/Ref.ª 02.02
Ofic. nº 10 558
Data: 19/11/2008

Assunto: Reposta a Pedido de Autorização para Aplicação de Questionários

Em resposta ao seu pedido de autorização para a aplicação de questionários, para elaboração da tese, no âmbito do Curso de Mestrado em Ciências da Educação – Área de Especialização em Formação Pessoal e Social, na Universidade de Aveiro, subordinada ao tema *“Representações de pais e educadores de infância sobre o género no Concelho de Aveiro”*, a educadores de infância e encarregados educação de crianças de 5 anos que frequentem os jardins-de-infância públicos do Concelho de Aveiro, verifica-se que:

Não há, em nenhum momento do trabalho acesso a dados identificativos dos inquiridos, sendo os questionários anónimos.

Da análise dos questionários e da exposição que os acompanha, verifica-se que não há tratamento de dados pessoais, não se aplicando, neste caso, a Lei 67/98, de 26 de Outubro Lei de Protecção de Dados Pessoais.

Assim, o trabalho a realizar não carece de Autorização desta CNPD, desde que a responsável pelo tratamento obtenha a colaboração das escolas de forma a dar cumprimento aos seguintes requisitos:

- a) Obtenção prévia do consentimento dos encarregados de educação e educadores de infância;
- b) No documento que serve de base à recolha de dados, a responsável deve abster-se de identificar os inquiridos, designadamente não mencionando os nomes e/ou moradas os quais directa, ou indirectamente, permitem identificar ou tornar identificáveis os inquiridos.

Com os melhores cumprimentos,

p/ A Secretária da CNPD,

(Isabel Cristina Cruz)

maria alice gomes

Anexo 2:
Carta para a Obtenção do
Consentimento Livre e Esclarecido
para Investigação

CARTA PARA A OBTENÇÃO DO CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA INVESTIGAÇÃO

Exmo(a). Senhor(a)

Eu, Fernanda Martins Rocha, educadora de infância e mestranda no curso de Ciências da Educação (Área de Especialização em Formação Pessoal e Social), na Universidade de Aveiro, pretendo desenvolver uma investigação cujo título é *Representações de pais e educadores de infância sobre género no Concelho de Aveiro*, sob orientação da Professora Doutora Ana Paula Pedro.

O objectivo deste estudo é conhecer as representações sociais dos pais e dos educadores de infância das crianças de 5 anos, que frequentem os jardins-de-infância públicos do Concelho de Aveiro. Assim, a sua participação nesta investigação é voluntária e não correrá qualquer risco, além de que não trará qualquer benefício directo, proporcionando, no entanto, um conhecimento mais profundo no que respeita ao tema. Deste modo, poderá participar nesta investigação preenchendo um inquérito.

Importa salientar que lhe é dada a garantia de acesso, em qualquer fase do estudo, sobre qualquer esclarecimento de eventuais dúvidas. Para além disso, é igualmente garantida a liberdade da retirada de consentimento a qualquer momento e deixar de participar nesta investigação, sem qualquer prejuízo. Cada inquirido tem o direito de ser mantido actualizado sobre os resultados parciais do estudo e caso seja solicitado, ser-lhe-ão dadas todas as informações pedidas. Refira-se ainda que não existirão despesas ou compensações pessoais e financeiras para o participante em qualquer fase da investigação.

Como pesquisadora, comprometo-me a utilizar os dados recolhidos somente para a investigação e os resultados serão veiculados através da dissertação de mestrado. A sua não identificação será garantida, pois os inquéritos são anónimos e confidenciais.

Este termo encontra-se elaborado em duplicado, sendo que um documento ficará com o(a) Sr.(a) e outra arquivada com os pesquisadores responsáveis.

Anexo está o consentimento livre e esclarecido para ser assinado caso não tenha surgido qualquer dúvida.

Agradecendo desde já toda a disponibilidade e atenção,

_____ Data____/____/ 20____
Assinatura da orientadora

_____ Data____/____/ 20____
Assinatura da mestranda

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Acredito ter sido suficientemente informado em relação às instruções que li ou que me foram lidas, descrevendo a investigação *Representações de pais e educadores de infância sobre género no Concelho de Aveiro*. Discuti com os investigadores sobre a minha decisão em participar neste estudo. Ficam claros para mim quais os propósitos da investigação, os procedimentos a serem realizados e a garantia de esclarecimento permanentes.

Ficou explícito que a minha não identificação será possível, além de que a minha participação é isenta de despesas, que tenho garantia do acesso aos resultados e de esclarecer as minhas dúvidas a qualquer momento. Concordo voluntariamente em participar nesta investigação e poderei retirar o meu consentimento a qualquer altura, antes ou durante o mesmo, sem penalidade, prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido.

_____ Data ____/____/20____

Assinatura do(a) participante ou do(a) responsável

_____ Data ____/____/20____

Assinatura da orientadora

_____ Data ____/____/20____

Assinatura da mestrandia

Anexo 3:

Inquérito aos Pais

Este inquérito insere-se no âmbito da realização de uma tese de Mestrado de Formação Pessoal e Social do Departamento de Ciências da Educação da Universidade de Aveiro. Esta tese tem por objectivo principal conhecer as representações sociais dos pais e dos educadores de infância das crianças de 5 anos, que frequentem os jardins-de-infância públicos do Concelho de Aveiro.

Este inquérito destina-se aos pais que tenham filhos a frequentar os jardins-de-infância públicos do Distrito de Aveiro. Todas as suas respostas são anónimas e confidenciais e o tratamento das mesmas será utilizado apenas no contexto desta investigação. Desta forma, pretende-se que não coloque o seu nome ou outro elemento identificativo no presente questionário.

A. Caracterização:

Sexo: M ☐ F ☐

Poderia indicar, por favor, o **ano do seu nascimento**? 19____

Qual o **concelho e freguesia** em que **reside**?

Concelho: _____

Freguesia: _____

Diga, por favor o **nome do jardim-de-infância** que o seu filho/a frequenta.

Qual das seguintes descrições se adequam à sua **situação actual**?

- | | |
|---|--------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Empregado/a | <input type="checkbox"/> Reformado/a |
| <input type="checkbox"/> Desempregado/a | <input type="checkbox"/> Outra _____ |
| <input type="checkbox"/> Estudante | <input type="checkbox"/> NS/NR |
| <input type="checkbox"/> Domestico/a | |

Quais são as suas **habilitações académicas**?

- | | |
|--|---------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Não sabe ler/escrever | <input type="checkbox"/> Bacharelato |
| <input type="checkbox"/> 1º Ciclo do ensino básico | <input type="checkbox"/> Licenciatura |
| <input type="checkbox"/> 2º Ciclo do ensino básico | <input type="checkbox"/> Mestrado |
| <input type="checkbox"/> 3º Ciclo do ensino básico | <input type="checkbox"/> Doutoramento |
| <input type="checkbox"/> Ensino secundário | <input type="checkbox"/> NS/NR |

Assinale, por favor, em que escalão se situa o **rendimento mensal líquido do seu agregado familiar**.

- | | |
|---------------------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> até 450 € | <input type="checkbox"/> 1501 a 2500€ |
| <input type="checkbox"/> 451 a 650€ | <input type="checkbox"/> 2501 a 3500€ |
| <input type="checkbox"/> 651 a 1150€ | <input type="checkbox"/> mais de 3500€ |
| <input type="checkbox"/> 1151 a 1500€ | <input type="checkbox"/> NS/NR |

B. Género e sexo

1. Coloque por **ordem de preferência** a escala de 1 a 9, em que 1 significa “o mais importante” e 9 “o menos importante” as seguintes afirmações:

Para si, **género significa**:

- ☐ 1.1. Uma categoria que designa um conjunto de coisas ou seres que tem características essenciais comuns. No caso dos seres vivos, existem dois grupos, femininos e masculino.
- ☐ 1.2. Ser mulher e ser homem muda de uma geração para a outra e é diferente para diferentes raças, etnias, e grupos religiosos, assim como para os membros de diferentes classes sociais.
- ☐ 1.3. Serve para categorizar os julgamentos, as percepções, as atribuições e as expectativas, expressas tanto pelo próprio indivíduo, como pelas outras pessoas.
- ☐ 1.4. É uma categoria que se encontra no interface das inúmeras pertenças sociais dos indivíduos, não possuindo um contexto organizacional específico, mas adquirindo realidades nos diferentes contextos que por ele se encontram mais ou menos marcados.
- ☐ 1.5. É o que caracteriza algo/categoria (material, pessoas, aspecto,...).
- ☐ 1.6. Tende a ser utilizado para aludir a diferenças supostamente ligadas a factores biológicos.
- ☐ 1.7. As dimensões explicativas do comportamento de homens e mulheres e da própria posição social dos dois grupos estão interligados numa relação de produção de sentido, e que o consenso que envolve esta forma de pensamento social o transforma numa ideologia colectiva.
- ☐ 1.8. Tende a ser utilizado para aludir a diferenças supostamente ligadas a factores biológicos, mas também se pode enquadrar os factores sociais.
- ☐ 1.9. Outra. Qual?

2. Coloque por **ordem de preferência** a escala de 1 a 8, em que 1 significa “o mais importante” e 8 “o menos importante” as seguintes afirmações:

Para si, **sexo significa**:

- ☐ 2.1. Ser mulher e ser homem muda de uma geração para a outra e é diferente para diferentes raças, etnias, e grupos religiosos, assim como para os membros de diferentes classes sociais.
- ☐ 2.2. Serve para categorizar os julgamentos, as percepções, as atribuições e as expectativas, expressas tanto pelo próprio indivíduo, como pelas outras pessoas.
- ☐ 2.3. É uma categoria que se encontra no interface das inúmeras pertenças sociais dos indivíduos, não possuindo um contexto organizacional específico, mas adquirindo realidades nos diferentes contextos que por ele se encontram mais ou menos marcados.
- ☐ 2.4. Tende a ser utilizado para aludir a diferenças supostamente ligadas a factores biológicos
- ☐ 2.5. É um termo que divide e agrupa as pessoas com características físicas idênticas
- ☐ 2.6. É uma categoria definida socialmente para designar as características sociais dos indivíduos.
- ☐ 2.7. É um termo que é construído socialmente e por isso varia conforme o contexto em que está inserido.
- ☐ 2.8. Outra. Qual?

C. História do género:

1. Assinale, por favor, a afirmação que considera verdadeira. As questões de **género surgiram**:

- ☐ 1.1. Desde sempre existiram preocupações com as questões de masculino/feminino (género).
- ☐ 1.2. Só com a globalização é que começaram as preocupações com o masculino/feminino (género).
- ☐ 1.3. Só com a entrada da mulher no mundo do trabalho é que começaram as preocupações com o masculino/feminino (género).
- ☐ 1.4. Só com o aparecimento dos meios de comunicação audiovisuais (televisão, cinema) é que começaram as preocupações com o masculino/feminino (género).
- ☐ 1.5. Só com o desenvolvimento da publicidade/marketing é que começaram as preocupações com o masculino/feminino (género).
- ☐ 1.6. Nunca existiu uma preocupação com as questões do masculino/feminino (género).
- ☐ 1.7. NS/NR.

D. Construção do conceito de género:

1. Refira em que medida concorda ou discorda com as seguintes afirmações. Iremos utilizar uma escala de 5 pontos em que 1 representa “discordo totalmente” e 5 “concordo totalmente”, os valores de 1 e 2 são negativos, 3 é um valor neutro, 4 e 5 são valores positivos.

	1	2	3	4	5	NS/ NR
1.1. As crianças não aprendem a identificar-se com um género, já nascem assim.						
1.2. O género nas crianças é aprendido socialmente.						
1.3. A construção do conceito de género por parte da criança deve-se à aprendizagem e à sua natureza biológica.						
1.4. A criança só constrói o seu conceito de género quando entra na escola.						
1.5. A criança começa a construir o seu conceito de género, com as relações familiares, assim que nasce.						
1.6. A construção de género varia conforme a cultura em que a criança vive.						
1.7. A construção do género varia conforme a etnia da criança, independentemente da cultura em que esta vive.						
1.8. Os meninos estão geneticamente predispostos a serem mais inquietos do que as meninas.						
1.9. As meninas estão geneticamente predispostas a serem mais calmas do que os meninos.						

C. Estereótipos e preconceitos:

1. Coloque por **ordem de preferência** a escala de 1 a 11, em que 1 significa “o mais importante” e 11 “o menos importante”, as seguintes afirmações:

Para si, **estereótipo significa**:

- ☐ 1.1. Uma reacção a diversos estímulos, de processos de estereotipia ligados à repetição de certas situações.
- ☐ 1.2. As imagens da nossa cabeça que se intercalam entre a realidade e a percepção que temos delas, provocando uma simplificação e podendo conduzir a distorções mais ou menos graves em relação à realidade objectiva.
- ☐ 1.3. Conjuntos bem organizados de crenças acerca das características dos indivíduos de um grupo particular.
- ☐ 1.4. Uma espécie de racismo.

- ☐ 1.5. Um processo de selecção que consiste na simplificação da informação.
- ☐ 1.6. Um juízo de valor favorável ou desfavorável que se pode comprovar.
- ☐ 1.7. Um juízo de valor favorável ou desfavorável que não se pode comprovar.
- ☐ 1.8. Um carácter de avaliação mais amplo, englobando em geral uma pluralidade de opiniões mais ou menos coerentes.
- ☐ 1.9. Uma atitude geral de desvalor.
- ☐ 1.10. Uma reacção negativa a tudo que seja estrangeiro.
- ☐ 1.11. Outra. Qual?

2. Coloque por **ordem de preferência**, a escala de 1 a 7, em que 1 significa “o mais importante” e 7 “o menos importante” as seguintes afirmações:

Para si, **preconceito significa**:

- ☐ 2.1. Uma superstição.
- ☐ 2.2. Uma crença numa ideia.
- ☐ 2.3. Um juízo de valor favorável ou desfavorável que se pode comprovar.
- ☐ 2.4. Um juízo de valor favorável ou desfavorável que não se pode comprovar.
- ☐ 2.5. Um carácter de avaliação mais amplo, englobando em geral uma pluralidade de opiniões mais ou menos coerentes.
- ☐ 2.6. Uma atitude geral de desvalor.
- ☐ 2.7. Outra. Qual?

F. Representações sociais de género:

3. Em seguida, iremos apresentar uma série de afirmações sobre o género; diga em que medida concorda ou discorda. Iremos utilizar uma escala de 5 pontos em que 1 representa “discordo totalmente” e 5 “concordo totalmente”, os valores de 1 e 2 são negativos, 3 é um valor neutro, 4 e 5 são valores positivos.

<i>Publicidade e Marketing:</i>	1	2	3	4	5	NS/ NR
1.1. A mulher é mais explorada, a nível da imagem, na publicidade e <i>marketing</i> do que o homem.						
1.2. A mulher é tão explorada, a nível da imagem, na publicidade e <i>marketing</i> quanto o homem.						
1.3. O homem é mais explorado, a nível da imagem, na publicidade e <i>marketing</i> do que a mulher.						
1.4. A publicidade é muito sexista.						
1.5. Nos anúncios de bonecas devem aparecer só meninas.						
1.6. Nos anúncios de bonecas deveriam aparecer rapazes mais vezes.						
1.7. Nos anúncios de carros e heróis de acção devem aparecer só rapazes.						
1.8. Nos anúncios de carros e heróis de acção deveriam aparecer rapazes e raparigas.						
1.9. Os anúncios transmitem uma imagem de sociedade ideal, a nível dos papéis desempenhados pelos rapazes e raparigas.						

<i>Vida doméstica:</i>	1	2	3	4	5	NS/ NR
1.10. Em tempos de crise, o lugar da mulher é em casa a cuidar dos filhos e do						

marido.						
1.11. O homem deve ajudar sempre a mulher nas tarefas domésticas e cuidados com os filhos.						
1.12. O homem deve ajudar, às vezes, mulher nas tarefas domésticas e cuidados com os filhos.						
1.13. O homem nunca deve ajudar mulher nas tarefas domésticas e cuidados com os filhos.						
1.14. O homem deve partilhar sempre com a mulher as tarefas domésticas e cuidados com os filhos.						
1.15. O homem deve partilhar, às vezes, com a mulher as tarefas domésticas e cuidados com os filhos.						
1.16. O homem nunca deve partilhar com a mulher as tarefas domésticas e cuidados com os filhos.						
1.17. O marido tem por obrigação sustentar economicamente a família.						
1.18. O marido tem por obrigação sustentar economicamente a família, mas quando necessário a mulher deve também ajudar.						
1.19. Os rapazes devem ajudar nas tarefas domésticas.						
1.20. Os rapazes nunca devem participar excessivamente nas tarefas domésticas, pois podem tornar-se efeminados.						
1.21. Só a rapariga é que tem a obrigação de participar nas tarefas domésticas para preparar o seu futuro.						
1.22. Os rapazes não têm a obrigação participar nas tarefas domésticas, só participam se quiserem.						
1.23. O trabalho doméstico não é trabalho, pois não é pago.						
1.24. O trabalho doméstico é um trabalho igual aos outros.						
1.25. É o homem que tem a obrigação fazer os “pequenos” arranjos lá de casa (mudar lâmpadas, arranjar a televisão, ...).						
1.26. Tanto o homem como a mulher estão aptos a fazer os trabalhos de bricolage em casa.						
1.27. Tanto o homem como a mulher estão aptos a fazer os trabalhos de bricolage em casa, mas o homem está mais preparado, geneticamente, para a realização destes trabalhos.						

<i>Personalidade:</i>	1	2	3	4	5	NS/ NR
1.28. As mulheres são sempre mais carinhosas do que os homens.						
1.29. As mulheres são sempre mais emocionais e os homens são sempre mais racionais.						
1.30. Os homens não devem mostrar as emoções isso é para as mulheres.						
1.31. A mulher é igual ao homem.						
1.32. Um homem nunca chora.						
1.33. Os homens também choram.						
1.34. As meninas gostam mais do cor-de-rosa.						
1.35. As meninas gostam mais do cor-de-rosa, mas também gostam das outras cores incluindo o azul.						
1.36. Os rapazes gostam mais do azul.						
1.37. Os rapazes gostam mais do azul, mas também gostam das outras cores incluindo o cor-de-rosa.						

<i>Vida profissional:</i>	1	2	3	4	5	NS/ NR
1.38. Quando um filho fica doente é a mãe que deve faltar ao trabalho para o acompanhar.						
1.39. Quando um filho fica doente é o pai que deve faltar ao trabalho para o acompanhar.						
1.40. Quando um filho fica doente é indiferente qual dos pais falta ao trabalho para o acompanhar.						

1.41. A profissão de educador é mais apropriada para a mulher.						
1.42. A profissão de doméstica é exclusiva das mulheres.						
1.43 A profissão de mecânico é uma profissão exclusiva dos homens.						
1.44. Biologicamente, as mulheres estão mais preparadas para profissões que exijam o cuidar dos outros.						
1.45. Os cursos superiores de engenharia e gestão financeira são mais adequados para os rapazes.						
1.46. Os cursos superiores de humanidades e saúde são mais adequados para as raparigas.						

<i>Vida escolar/lúdica:</i>	1	2	3	4	5	NS/ NR
1.47. A mulher é que deve ir buscar os filhos à escola.						
1.48. O homem é que deve ir buscar os filhos à escola.						
1.49. A tarefa de ir buscar os filhos à escola deve ser partilhada por ambos os pais.						
1.50. O cor-de-rosa é mais indicado para meninas.						
1.51. A cor azul é mais indicado para meninos.						
1.52. Existem cores de meninos e de meninas.						
1.53. As bonecas são só para as meninas, embora às vezes possam brincar com os carros/bolas...						
1.54. Os carros são só para os meninos e não devem brincar com bonecas sob pena de poderem vir a tornar-se efeminados.						
1.55. Existem brinquedos que só se devem facultar aos meninos.						
1.56. Quando ofereço um brinquedo a uma criança, ofereço uma boneca ou acessórios de moda às meninas e carros ou heróis de BD aos meninos, pois se isso não acontecesse os pais dela poderiam ficar ofendidos.						
1.57. Quando ofereço um brinquedo a uma criança ofereço o que mais me agrada, não me importando com que os pais dela pensam.						

<i>Família:</i>	1	2	3	4	5	NS/ NR
1.58. O lugar da mulher é na cozinha e o do homem a trabalhar fora de casa, já os meus pais diziam.						
1.59. O lugar da mulher é na cozinha e o do homem a trabalhar fora de casa, mas quando é necessário deve ser a mulher a ajudar o homem e acumular os dois trabalhos, já os meus pais diziam.						
1.60. O lugar da mulher é na cozinha e o do homem a trabalhar fora de casa, mas quando necessário devem-se ajudar mutuamente, já os meus pais diziam.						
1.61. Trato os meus filhos em termos de papéis de género conforme os meus pais me ensinaram.						
1.62. Quem deve levantar e/ou por a mesa deve ser só as meninas, pois já isto acontecia ou era referido em minha casa.						
1.63. O acto de levantar e/ou por a mesa deve ser uma tarefa partilhada por todos, pois já isto acontecia em minha casa.						
1.64. Os meus pais ensinaram-me tudo que eu sei sobre como educar os meus filhos, em termos de género.						
1.65. Foram os meus pais que me ensinaram a maior parte das formas de educar os meus filhos, em termos de género.						
1.66. Os meus pais não me ensinaram nada sobre como educar os meus filhos, em termos de género.						
1.67. Os rapazes devem ajudar em casa só se não existir nenhuma mulher para fazer os trabalhos domésticos.						
1.68. A mulher é que tem que servir o homem, porque antigamente também o faziam.						

G. Estrutura familiar e género:

1. Refira em que medida concorda ou discorda com as seguintes afirmações, relativas à **estrutura familiar**. Iremos utilizar uma escala de 5 pontos em que 1 representa “discordo totalmente” e 5 “concordo totalmente”, os valores de 1 e 2 são negativos, 3 é um valor neutro, 4 e 5 são valores positivos.

	1	2	3	4	5	NS/ NR
1.1. A estrutura familiar influencia a construção do conceito de género						
1.2. A estrutura familiar tradicional (mulher/homem) é a mais benéfica para a construção do conceito de género por parte da criança, senão a criança fica baralhada						
1.3. A estrutura de família monoparental (só um progenitor) é mais benéfica para a construção do conceito de género por parte da criança do que uma estrutura familiar homossexual						
1.4. A estrutura familiar homossexual (progenitores do mesmo sexo) é a mais benéfica para a construção do conceito de género por parte da criança do que uma estrutura familiar monoparental.						
1.5. A estrutura familiar homossexual é tão benéfica para a construção do conceito de género por parte da criança quanto a estrutura familiar monoparental.						
1.6. As estruturas familiares homossexuais e monoparentais são tão benéficas para a construção de género por parte da criança como a estrutura familiar tradicional.						

H. Trabalho parental e género:

1. Relativamente ao trabalho parental, refira em que medida concorda ou discorda.

	Discordo totalmente	Discordo	N discordo/ N concordo	Concordo	Concordo totalmente	NS/ NR
5.1. Quando os dois progenitores trabalham fora do lar a tempo inteiro, a criança constrói mais facilmente o seu conceito de género						
5.2. Quando só o pai trabalha fora do lar, a criança, constrói mais facilmente o seu conceito de género						
5.3. Quando só a mãe trabalha fora do lar, a criança, constrói mais facilmente o seu conceito de género						
5.4. Quando o pai trabalha, a tempo inteiro, fora do lar e a mãe a tempo parcial, a criança constrói mais facilmente o seu conceito de género						
5.5. Quando a mãe trabalha a tempo inteiro, fora do lar e o pai a tempo parcial, a criança constrói mais facilmente o seu conceito de género						

I. Rendimento económico parental género:

1. Refira em que medida concorda ou discorda com as seguintes afirmações, relativos ao **rendimento económico parental**.

	Discordo totalmente	Discordo	N discordo/ N concordo	Concordo	Concordo totalmente	NS/ NR
1.1. O rendimento económico dos pais é determinante na construção do conceito de género por parte das crianças.						
1.2. A família com um rendimento económico mais baixo tende a diferenciar (valores, educação) os filhos das filhas						
1.3. A família com um rendimento económico mais baixo tende a igualar (valores, educação) os filhos e as filhas						

1.4. A família com um rendimento económico mais elevado tende a diferenciar (valores, educação) os filhos das filhas						
1.5. A família com um rendimento económico mais elevado tende a igualar (valores, educação) os filhos e as filhas						

J. Nível escolar parental e género:

1. Diga em que medida concorda ou discorda das seguintes afirmações, referentes ao nível escolar parental.

	Discordo totalmente	Discordo	N discordo/ N concordo	Concordo	Concordo totalmente	NS/NR
1.1. O nível escolar dos pais é determinante na construção do conceito de género por parte das crianças.						
1.2. Os pais com um baixo nível educacional tendem a diferenciar (valores, educação) os filhos das filhas.						
1.3. Os pais com um baixo nível educacional tendem a igualar (valores, educação) os filhos e as filhas.						
1.4. Os pais com um alto nível educacional tendem a diferenciar (valores, educação) os filhos das filhas.						
1.5. Os pais com um alto nível educacional tendem a igualar (valores, educação) os filhos e as filhas.						

K. Influências na construção de género:

1. Ordene por **ordem decrescente** a escala de 1 a 5 em que 1 representa “o mais importante” e 5 “o menos importante” **os agentes que influenciam a construção do conceito de género** por parte da criança.

- ☐ 1.1. Pais
- ☐ 1.2. Educadores de infância
- ☐ 1.3. Meios de comunicação (televisão, cinema, rádio, internet)
- ☐ 1.4. Outros _____
- _____
- _____

2. Refira se, na sua opinião, os educadores **influenciam**, mais do que os pais, a construção do conceito de género por parte das crianças.

Sim ☐ Não ☐ Não sei ☐

Porquê? _____

3. Refira se, na sua opinião, os pais **influenciam**, mais do que os educadores, na construção do conceito de género por parte das crianças

Sim ☐ Não ☐ Não sei ☐

Porquê? _____

4. Refira se, na sua opinião, os pais **influenciam**, mais do que os mass media, na construção do conceito de género por parte das crianças.

Sim ☐ Não ☐ Não sei ☐

Porquê? _____

5. Refira se, na sua opinião, os educadores **influenciam**, mais do que os mass media, na construção do conceito de género por parte das crianças.

Sim ☐ Não ☐ Não sei ☐

Porquê? _____

6. Refira se, na sua opinião, os mass media **influenciam**, mais do que os pais, na construção do conceito de género por parte das crianças.

Sim ☐ Não ☐ Não sei ☐

Porquê? _____

7. Refira se, na sua opinião, os mass media **influenciam**, mais do que os educadores, na construção do conceito de género por parte das crianças.

Sim ☐ Não ☐ Não sei ☐

Porquê? _____

Obrigada!

Anexo 4:

Inquérito aos Educadores de Infância

Este inquérito insere-se no âmbito da realização de uma tese de Mestrado de Formação Pessoal e Social do Departamento de Ciências da Educação da Universidade de Aveiro. Esta tese tem por objectivo principal conhecer as representações sociais dos pais e dos educadores de infância das crianças de 5 anos, que frequentem os jardins-de-infância públicos do Concelho de Aveiro.

Este inquérito destina-se aos **educadores de infância** que leccionem nos jardins-de-infância públicos do Distrito de Aveiro. Todas as suas respostas são anónimas e confidenciais e o tratamento das mesmas será utilizado apenas no contexto desta investigação. Desta forma, pretende-se que não coloque o seu nome ou outro elemento identificativo no presente questionário.

A. Caracterização:

Sexo: M ☐ F ☐

Poderia indicar, por favor, o **ano do seu nascimento**? 19____

Qual o **concelho e freguesia** em que **reside**?

Concelho: _____

Freguesia: _____

Qual é o **nome do jardim-de-infância** que lecciona?

Há quanto **tempo exerce a profissão** de Educadora de Infância?

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Menos de 1ano | <input type="checkbox"/> 20 a 35 anos |
| <input type="checkbox"/> 1 a 5 anos | <input type="checkbox"/> Mais de 35 anos |
| <input type="checkbox"/> 5 a 10 anos | <input type="checkbox"/> NS/NR |
| <input type="checkbox"/> 10 a 20 anos | |

Habilitações académicas:

- | | |
|--|---------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> 2º Ciclo do ensino básico | <input type="checkbox"/> Licenciatura |
| <input type="checkbox"/> 3º Ciclo do ensino básico | <input type="checkbox"/> Mestrado |
| <input type="checkbox"/> Ensino secundário | <input type="checkbox"/> Doutoramento |
| <input type="checkbox"/> Bacharelato | <input type="checkbox"/> NS/NR |

Assinale, por favor, em que escalão se situa o **rendimento mensal líquido do seu agregado familiar**.

- | | |
|---------------------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> até 450 € | <input type="checkbox"/> 1501 a 2500€ |
| <input type="checkbox"/> 451 a 650€ | <input type="checkbox"/> 2501 a 3500€ |
| <input type="checkbox"/> 651 a 1150€ | <input type="checkbox"/> mais de 3500€ |
| <input type="checkbox"/> 1151 a 1500€ | <input type="checkbox"/> NS/NR |

B. Género e sexo

1. Coloque por **ordem de preferência**, a escala de 1 a 9, em que 1 significa “o mais importante” e 9 “o menos importante”, as seguintes afirmações.

Para si, **género significa**:

- ☐ 1.1. Uma categoria que designa um conjunto de coisas ou seres que tem características essenciais comuns. No caso dos seres vivos, existem dois grupos, femininos e masculino.
- ☐ 1.2. Ser mulher e ser homem muda de uma geração para a outra e é diferente para diferentes raças, etnias, e grupos religiosos, assim como para os membros de diferentes classes sociais.
- ☐ 1.3. Serve para categorizar os julgamentos, as percepções, as atribuições e as expectativas, expressas tanto pelo próprio indivíduo, como pelas outras pessoas.
- ☐ 1.4. É uma categoria que se encontra no interface das inúmeras pertenças sociais dos indivíduos, não possuindo um contexto organizacional específico, mas adquirindo realidades nos diferentes contextos que por ele se encontram mais ou menos marcados.
- ☐ 1.5. É o que caracteriza algo/categoria (material, pessoas, aspecto,...).
- ☐ 1.6. Tende a ser utilizado para aludir a diferenças supostamente ligadas a factores biológicos.
- ☐ 1.7. As dimensões explicativas do comportamento de homens e mulheres e da própria posição social dos dois grupos estão interligados numa relação de produção de sentido, e que o consenso que envolve esta forma de pensamento social o transforma numa ideologia colectiva.
- ☐ 1.8. Tende a ser utilizado para aludir a diferenças supostamente ligadas a factores biológicos, mas também se pode enquadrar os factores sociais.
- ☐ 1.9. Outra. Qual?

2. Coloque por **ordem de preferência**, a escala de 1 a 8, em que 1 significa “o mais importante” e 8 “o menos importante”, as seguintes afirmações.

Para si, **sexo significa**:

- ☐ 2.1. Ser mulher e ser homem muda de uma geração para a outra e é diferente para diferentes raças, etnias, e grupos religiosos, assim como para os membros de diferentes classes sociais.
- ☐ 2.2. Serve para categorizar os julgamentos, as percepções, as atribuições e as expectativas, expressas tanto pelo próprio indivíduo, como pelas outras pessoas.
- ☐ 2.3. É uma categoria que se encontra no interface das inúmeras pertenças sociais dos indivíduos, não possuindo um contexto organizacional específico, mas adquirindo realidades nos diferentes contextos que por ele se encontram mais ou menos marcados.
- ☐ 2.4. Tende a ser utilizado para aludir a diferenças supostamente ligadas a factores biológicos.
- ☐ 2.5. É um termo que divide e agrupa as pessoas com características físicas idênticas.
- ☐ 2.6. É uma categoria definida socialmente para designar as características sociais dos indivíduos.
- ☐ 2.7. É um termo que é construído socialmente e por isso varia conforme o contexto em que está inserido.
- ☐ 2.8. Outra. Qual?

C. História do género:

1. Assinale, por favor, a afirmação que considera verdadeira. As questões de **género surgiram**:

- ☐ 1.1. Desde sempre existiram preocupações com as questões de masculino/feminino (género).
- ☐ 1.2. Só com a globalização é que começaram as preocupações com o masculino/feminino (género).
- ☐ 1.3. Só com a entrada da mulher no mundo do trabalho é que começaram as preocupações com o masculino/feminino (género).
- ☐ 1.4. Só com o aparecimento dos meios de comunicação audiovisuais (televisão, cinema) é que começaram as preocupações com o masculino/feminino (género).
- ☐ 1.5. Só com o desenvolvimento da publicidade/marketing é que começaram as preocupações com o masculino/feminino (género).
- ☐ 1.6. Nunca existiu uma preocupação com as questões do masculino/feminino (género).
- ☐ 1.7. NS/NR.

D. Construção do conceito de género:

1. Refira em que medida concorda ou discorda com as seguintes afirmações. Iremos utilizar uma escala de 5 pontos em que 1 representa “discordo totalmente” e 5 “concordo totalmente”, os valores de 1 e 2 são negativos, 3 é um valor neutro, 4 e 5 são valores positivos.

	1	2	3	4	5	NS/ NR
1.1. As crianças não aprendem a identificar-se com um género, já nascem assim.						
1.2. O género nas crianças é aprendido socialmente.						
1.3. A construção do conceito de género por parte da criança deve-se à aprendizagem e à sua natureza biológica.						
1.4. A criança só constrói o seu conceito de género quando entra na escola.						
1.5. A criança começa a construir o seu conceito de género, com as relações familiares, assim que nasce.						
1.6. A construção de género varia conforme a cultura em que a criança vive.						
1.7. A construção do género varia conforme a etnia da criança, independentemente da cultura em que esta vive.						
1.8. Os meninos estão geneticamente predispostos a serem mais inquietos do que as meninas.						
1.9. As meninas estão geneticamente predispostas a serem mais calmas do que os meninos.						

E. Estereótipos e preconceitos:

1. Coloque por **ordem de preferência** a escala de 1 a 11, em que 1 significa “o mais importante” e 11 “o menos importante”, as seguintes afirmações:

Para si, **estereótipo significa**:

- ☐ 1.1. Uma reacção a diversos estímulos, de processos de estereotipia ligados à repetição de certas situações.
- ☐ 1.2. As imagens da nossa cabeça que se intercalam entre a realidade e a percepção que temos delas, provocando uma simplificação e podendo conduzir a distorções mais ou menos graves em relação à realidade objectiva.
- ☐ 1.3. Conjuntos bem organizados de crenças acerca das características dos indivíduos de um grupo particular.
- ☐ 1.4. Uma espécie de racismo.
- ☐ 1.5. Um processo de selecção que consiste na simplificação da informação.
- ☐ 1.6. Um juízo de valor favorável ou desfavorável que se pode comprovar.

- ☐ 1.7. Um juízo de valor favorável ou desfavorável que não se pode comprovar.
- ☐ 1.8. Um carácter de avaliação mais amplo, englobando em geral uma pluralidade de opiniões mais ou menos coerentes.
- ☐ 1.9. Uma atitude geral de desvalor.
- ☐ 1.10. Uma reacção negativa a tudo que seja estrangeiro.
- ☐ 1.11. Outra. Qual?

2. Coloque por **ordem de preferência**, a escala de 1 a 7, em que 1 significa “o mais importante” e 7 “o menos importante” as seguintes afirmações:

Para si, **preconceito significa**:

- ☐ 2.1. Uma superstição.
- ☐ 2.2. Uma crença numa ideia.
- ☐ 2.3. Um juízo de valor favorável ou desfavorável que se pode comprovar.
- ☐ 2.4. Um juízo de valor favorável ou desfavorável que não se pode comprovar.
- ☐ 2.5. Um carácter de avaliação mais amplo, englobando em geral uma pluralidade de opiniões mais ou menos coerentes.
- ☐ 2.6. Uma atitude geral de desvalor.
- ☐ 2.7. Outra. Qual?

F. Representações sociais de género:

1. Em seguida, iremos apresentar uma série de afirmações sobre género; diga em que medida concorda ou discorda. Iremos utilizar uma escala de 5 pontos em que 1 representa “discordo totalmente” e 5 “concordo totalmente”, os valores de 1 e 2 são negativos, 3 é um valor neutro, 4 e 5 são valores positivos.

<i>Publicidade e Marketing:</i>	1	2	3	4	5	NS/ NR
1.1. A mulher é mais explorada, a nível da imagem, na publicidade e <i>marketing</i> do que o homem.						
1.2. A mulher é tão explorada, a nível da imagem, na publicidade e <i>marketing</i> quanto o homem.						
1.3. O homem é mais explorado, a nível da imagem, na publicidade e <i>marketing</i> do que a mulher.						
1.4. A publicidade é muito sexista.						
1.5. Nos anúncios de bonecas devem aparecer só meninas.						
1.6. Nos anúncios de bonecas deveriam aparecer rapazes mais vezes.						
1.7. Nos anúncios de carros e heróis de acção devem aparecer só rapazes.						
1.8. Nos anúncios de carros e heróis de acção deveriam aparecer rapazes e raparigas.						
1.9. Os anúncios transmitem uma imagem de sociedade ideal, a nível dos papéis desempenhados pelos rapazes e raparigas.						

<i>Vida doméstica:</i>	1	2	3	4	5	NS/ NR
1.10. Em tempos de crise, o lugar da mulher é em casa a cuidar dos filhos e do marido.						

1.11. O homem deve ajudar sempre a mulher nas tarefas domésticas e cuidados com os filhos.						
1.12. O homem deve ajudar, às vezes, mulher nas tarefas domésticas e cuidados com os filhos.						
1.13. O homem nunca deve ajudar mulher nas tarefas domésticas e cuidados com os filhos.						
1.14. O homem deve partilhar sempre com a mulher as tarefas domésticas e cuidados com os filhos.						
1.15. O homem deve partilhar, às vezes, com a mulher as tarefas domésticas e cuidados com os filhos.						
1.16. O homem nunca deve partilhar com a mulher as tarefas domésticas e cuidados com os filhos.						
1.17. O marido tem por obrigação sustentar economicamente a família.						
1.18. O marido tem por obrigação sustentar economicamente a família, mas quando necessário a mulher deve também ajudar.						
1.19. Os rapazes devem ajudar nas tarefas domésticas.						
1.20. Os rapazes nunca devem participar excessivamente nas tarefas domésticas, pois podem tornar-se efeminados.						
1.21. Só a rapariga é que tem a obrigação de participar nas tarefas domésticas para preparar o seu futuro.						
1.22. Os rapazes não têm a obrigação participar nas tarefas domésticas, só participam se quiserem.						
1.23. O trabalho doméstico não é trabalho, pois não é pago.						
1.24. O trabalho doméstico é um trabalho igual aos outros.						
1.25. É o homem que tem a obrigação fazer os “pequenos” arranjos lá de casa (mudar lâmpadas, arranjar a televisão, ...).						
1.26. Tanto o homem como a mulher estão aptos a fazer os trabalhos de <i>bricolage</i> em casa.						
1.27. Tanto o homem como a mulher estão aptos a fazer os trabalhos de <i>bricolage</i> em casa, mas o homem está mais preparado, geneticamente, para a realização destes trabalhos.						

<i>Personalidade:</i>	1	2	3	4	5	NS/ NR
1.28. As mulheres são sempre mais carinhosas do que os homens.						
1.29. As mulheres são sempre mais emocionais e os homens são sempre mais racionais.						
1.30. Os homens não devem mostrar as emoções isso é para as mulheres.						
1.31. A mulher é igual ao homem.						
1.32. Um homem nunca chora.						
1.33. Os homens também choram.						
1.34. As meninas gostam mais do cor-de-rosa.						
1.35. As meninas gostam mais do cor-de-rosa, mas também gostam das outras cores incluindo o azul.						
1.36. Os rapazes gostam mais do azul.						
1.37. Os rapazes gostam mais do azul, mas também gostam das outras cores incluindo o cor-de-rosa.						

<i>Vida profissional:</i>	1	2	3	4	5	NS/ NR
1.38. Quando um filho fica doente é a mãe que deve faltar ao trabalho para o acompanhar.						
1.39. Quando um filho fica doente é o pai que deve faltar ao trabalho para o acompanhar.						

1.40. Quando um filho fica doente é indiferente qual dos pais falta ao trabalho para o acompanhar.						
1.41. A profissão de educador é mais apropriada para a mulher.						
1.42. A profissão de doméstica é exclusiva das mulheres.						
1.43. A profissão de mecânico é uma profissão exclusiva dos homens.						
1.44. Biologicamente, as mulheres estão mais preparadas para profissões que exijam o cuidar dos outros.						
1.45. Os cursos superiores de engenharia e gestão financeira são mais adequados para os rapazes.						
1.46. Os cursos superiores de humanidades e saúde são mais adequados para as raparigas.						

<i>Vida escolar:</i>	1	2	3	4	5	NS/ NR
1.47. A mulher é que deve ir buscar os filhos à escola.						
1.48. O homem é que deve ir buscar os filhos à escola.						
1.49. A tarefa de ir buscar os filhos à escola deve ser partilhada por ambos os pais.						
1.50. O cor-de-rosa é mais indicado para meninas.						
1.51. A cor azul é mais indicado para meninos.						
1.52. Existem cores de meninos e de meninas.						
1.53. As bonecas são só para as meninas, embora às vezes possam brincar com os carros/bolas...						
1.54. Os carros são só para os meninos e não devem brincar com bonecas sob pena de poderem vir a tornar-se efeminados.						
1.55. Existem brinquedos que só se devem facultar aos meninos.						
1.56. Na sala de actividades devem, existir cantinhos exclusivos para meninos e outros para meninas.						
1.57. Na identificação dos cabides das crianças, deve-se utilizar símbolos de contos de fadas para as meninas.						
1.58. Na identificação dos cabides das crianças deve-se utilizar símbolos de super heróis para os meninos.						
1.59. Nos arquivos de trabalhos didácticos devem-se utilizar cores mais próximas do rosa para as meninas.						
1.60. Nos arquivos de trabalhos didácticos devem-se utilizar cores mais próximas do azul para os meninos.						
1.61. Nos arquivos de trabalhos didácticos devem-se utilizar cores iguais para meninos e meninas.						
1.62. Um grupo de maioria masculina é naturalmente mais indisciplinado do que um grupo de maioria feminina.						
1.63. Um grupo de maioria feminina é naturalmente mais sossegado do que um grupo de maioria masculina.						
1.64. Nas actividades as crianças devem estar divididas em grupo segundo o seu género.						
1.65. Nas actividades as crianças devem estar misturadas, não interessando o seu género.						
1.66. No relato, em grande grupo, do fim-de-semana a educadora deve frisar bem os papéis que cada género desempenha.						
1.67. No relato, em grande grupo, do fim-de-semana a educadora deve frisar a diversidade de papéis que cada género desempenha ou deve desempenhar igualitariamente.						
1.68. A biblioteca da sala de actividades deve estar dividida em dois cantos, um específico para rapazes e outro para raparigas.						
1.69. A biblioteca da sala de actividades deve incluir todos os tipos de literatura.						
1.70. A literatura infantil promove uma educação para o género.						
1.71. A maior parte dos protagonistas nos livros infantis são mulheres.						

1.72. A maior parte dos protagonistas dos livros infantis são homens.						
1.73. Os vilões dos livros devem ser naturalmente as mulheres.						
1.74. Os vilões dos livros devem ser naturalmente os homens.						
1.75. Nos livros infantis as mulheres são naturalmente más ou vítimas.						
1.76. Nos livros infantis os homens são naturalmente os salvadores.						
1.77. Não se deve facultar revistas “cor-de-rosa”, para realização de actividades de expressão plástica, aos meninos sob pena de se tornar efeminados.						
1.78. Existem mais livros vocacionados para as meninas do que para os meninos.						
1.79. Nas actividades de expressão dramática, as crianças devem desempenhar sempre papéis “apropriados” ao seu género.						
1.80. Nas actividades de expressão dramática, as crianças devem às vezes desempenhar papéis “apropriados” ao seu género.						
1.81. Nas actividades de expressão dramática, as crianças não devem desempenhar papéis “apropriados” ao seu género.						
1.82. Deve-se evitar as crianças de se vestirem com roupas do outro sexo, em qualquer situação.						
1.83. Deve-se evitar as crianças de se vestirem com roupas do outro sexo, excepto quando se encontram em jogo simbólico.						
1.84. Não se deve impedir as crianças de se vestirem com roupa do outro sexo.						

G. Estrutura familiar e género:

1. Refira em que medida concorda ou discorda com as seguintes afirmações, relativas à **estrutura familiar**. Iremos utilizar uma escala de 5 pontos em que 1 representa “discordo totalmente” e 5 “concordo totalmente”, os valores de 1 e 2 são negativos, 3 é um valor neutro, 4 e 5 são valores positivos.

	1	2	3	4	5	NS/ NR
1.1. A estrutura familiar influencia a construção do conceito de género.						
1.2. A estrutura familiar tradicional (mulher/homem) é a mais benéfica para a construção do conceito de género por parte da criança, senão a criança fica baralhada.						
1.3. A estrutura de família monoparental (só um progenitor) é mais benéfica para a construção do conceito de género por parte da criança do que uma estrutura familiar homossexual.						
1.4. A estrutura familiar homossexual (progenitores do mesmo sexo) é a mais benéfica para a construção do conceito de género por parte da criança do que uma estrutura familiar monoparental.						
1.5. A estrutura familiar homossexual é tão benéfica para a construção do conceito de género por parte da criança quanto a estrutura familiar monoparental.						
1.6. As estruturas familiares homossexuais e monoparentais são tão benéficas para a construção de género por parte da criança como a estrutura familiar tradicional.						

H. Trabalho parental e género:

1. Relativamente ao **trabalho parental**, refira em que medida concorda ou discorda, que:

	Discordo totalmente	Discordo	N discordo/ N concordo	Concordo	Concordo totalmente	NS/ NR
1.1. Quando os dois progenitores trabalham fora do lar a tempo inteiro, a criança constrói mais facilmente o seu conceito de género.						
1.2. Quando só o pai trabalha fora do lar, a criança, constrói mais facilmente o seu conceito de género.						

1.3. Quando só a mãe trabalha fora do lar, a criança, constrói mais facilmente o seu conceito de género.						
1.4. Quando o pai trabalha, a tempo inteiro, fora do lar e a mãe a tempo parcial, a criança constrói mais facilmente o seu conceito de género.						
1.5. Quando a mãe trabalha a tempo inteiro, fora do lar e o pai a tempo parcial, a criança constrói mais facilmente o seu conceito de género.						

I. Rendimento económico parental género:

1. Refira em que medida concorda ou discorda com as seguintes afirmações, relativos ao **rendimento económico parental**.

	Discordo totalmente	Discordo	N discordo/ N concordo	Concordo	Concordo totalmente	NS/NR
1.1. O rendimento económico dos pais é determinante na construção do conceito de género por parte das crianças.						
1.2. A família com um rendimento económico mais baixo tende a diferenciar (valores, educação) os filhos das filhas.						
1.3. A família com um rendimento económico mais baixo tende a igualar (valores, educação) os filhos e as filhas.						
1.4. A família com um rendimento económico mais elevado tende a diferenciar (valores, educação) os filhos das filhas.						
1.5. A família com um rendimento económico mais elevado tende a igualar (valores, educação) os filhos e as filhas.						

J. Nível escolar parental e género:

1. Diga em que medida concorda ou discorda das seguintes afirmações, referentes ao **nível escolar parental**.

	Discordo totalmente	Discordo	N discordo/ N concordo	Concordo	Concordo totalmente	NS/NR
1.1. O nível escolar dos pais é determinante na construção do conceito de género por parte das crianças.						
1.2. Os pais com um baixo nível educacional tendem a diferenciar (valores, educação) os filhos das filhas.						
1.3. Os pais com um baixo nível educacional tendem a igualar (valores, educação) os filhos e as filhas.						
1.4. Os pais com um alto nível educacional tendem a diferenciar (valores, educação) os filhos das filhas.						
1.5. Os pais com um alto nível educacional tendem a igualar (valores, educação) os filhos e as filhas.						

K. Influencias na construção de género:

1. Ordene por **ordem decrescente** a escala de 1 a 5 em que 1 representa “o mais importante” e 5 “o menos importante” **os agentes que influenciam a construção do conceito de género** por parte da criança.

☐ 1.1. Pais

☐ 1.2. Educadores de infância

☐ 1.3. Meios de comunicação (televisão, cinema, rádio, internet)

☐ 1.4. Outros _____

2. Refira se, na sua opinião, os educadores **influenciam**, mais do que os pais, a construção do conceito de género por parte das crianças.

Sim ☐ Não ☐ Não sei ☐

Porquê? _____

3. Refira se, na sua opinião, os pais **influenciam**, mais do que os educadores, na construção do conceito de género por parte das crianças.

Sim ☐ Não ☐ Não sei ☐

Porquê? _____

4. Refira se, na sua opinião, os pais **influenciam**, mais do que os mass media, na construção do conceito de género por parte das crianças.

Sim ☐ Não ☐ Não sei ☐

Porquê? _____

5. Refira se, na sua opinião, os educadores **influenciam**, mais do que os mass media, na construção do conceito de género por parte das crianças.

Sim ☐ Não ☐ Não sei ☐

Porquê? _____

6. Refira se, na sua opinião, os mass media **influenciam**, mais do que os pais, na construção do conceito de género por parte das crianças.

Sim ☐ Não ☐ Não sei ☐

Porquê? _____

7. Refira se, na sua opinião, os mass media **influenciam**, mais do que os educadores, na construção do conceito de género por parte das crianças.

Sim ☐ Não ☐ Não sei ☐

Porquê? _____

L. Formação dos educadores e género:

1. Teve alguma **formação** nas questões de género ao longo da sua **prática educativa**?

- ☐ Acções de formação
- ☐ Bacharelato/licenciatura
- ☐ Nenhuma das mencionadas
- ☐ NS/NR

1.1. Se sim, assinala em que contexto:

- ☐ Iniciativa própria
- ☐ Iniciativa da escola/agrupamento

- ☐ Iniciativa do sindicato
- ☐ Integrado no curso de Educação de Infância
- ☐ Outros

2. Considera que na sua **formação inicial** foi contemplada alguma sensibilização para as questões de género?

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Não sei

2.1. Se sim em que medida:

3. Acha que seria importante contemplar na **formação inicial de educadores** uma componente de formação para o género?

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Não sei

3.1. Porquê? _____

3.2. Se sim de que forma?

- ☐ Disciplina
- ☐ Seminário
- ☐ Outra _____

M. Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar e género:

1. Diga, se concorda ou discorda, que as **Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (OCEP)** conferem algumas indicações que promovem uma educação para o género?

- ☐ Discordo
- ☐ Não discordo/nem concordo
- ☐ Concordo
- ☐ NS/NR

1.1. Porquê? _____

1.2. Se referiu que concorda com a afirmação anterior diga em que áreas específicas as **Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (OCEP)** promovem uma educação para o género.

L. Ser educador de infância (homem) na actualidade:

1. Diga em que medida concorda ou discorda das seguintes afirmações, referentes ao **desempenho da profissão de educador de infância**.

	Discordo totalmente	Discordo	N discordo/ N concordo	Concordo	Concordo totalmente	NS/NR
1.1. Por ser homem sou mais distante com as crianças do que se fosse mulher.						
1.2. Por ser homem sou igual à mulher no que respeita ao relacionamento com as crianças.						
1.3. Por ser homem sou mais carinhoso com as crianças do que se fosse mulher.						
1.4. Os pais das crianças são mais “desconfiados” em relação ao meu relacionamento com as crianças do que se fosse mulher.						
1.5. Os pais das crianças tratam-me da mesma forma que as minhas colegas.						
1.6. Os pais das crianças depositam mais confiança em mim por ser homem.						
1.7. Eu tenho uma maior proximidade com os rapazes do que com as raparigas.						
1.8. Eu tenho uma maior proximidade com as raparigas do que com os rapazes.						
1.9. Eu tenho uma relação de proximidade igual com rapazes como com raparigas.						
1.10. Eu tenho uma relação de menor proximidade com os rapazes do que com as raparigas.						
1.11. Eu tenho uma relação de menor proximidade com as raparigas do que com os rapazes.						
1.12. Sinto que existe uma grande discriminação e até “troça” social por ser educador.						
1.13. Sinto que existe uma “estranheza” por parte da sociedade por ser educador, mas não me sinto discriminado.						
1.14. Não sinto qualquer pressão ou “troça” social por ser educador.						
1.15. Incomoda-me que a profissão de educador seja maioritariamente exercida por mulheres.						
1.16. Não me incomoda que a profissão de educador seja maioritariamente exercida por mulheres, embora gostasse ter mais colegas do sexo masculino.						
1.17. Não me incomoda nada que a profissão de educador seja exercida maioritariamente por mulheres.						

Obrigada!

Anexo 5:

Entrevistas aos Avós

Guião

Esta entrevista insere-se no âmbito da realização de uma tese de Mestrado de Formação Pessoal e Social do Departamento de Ciências da Educação da Universidade de Aveiro. Esta tese tem por objectivo principal conhecer as representações sociais dos pais e dos educadores de infância das crianças de 5 anos, que frequentem os jardins-de-infância públicos do Concelho de Aveiro.

- 1. Poderia indicar, por favor, o ano do seu nascimento?**
- 2. Qual o concelho e freguesia em que reside?**
- 3. Qual é sua situação profissional actual?**
- 4. Quais são as suas habilitações académicas?**
- 5. Qual é o sexo do seu neto/a que frequenta este jardim-de-infância?**
- 6. Acha que no seu tempo seria bem aceite, uma rapariga ser por exemplo mecânica de automóveis?**
- 7. Acha que em tempos de crise a mulher deve ficar em casa a tomar conta dos filhos?**
- 8. Relativamente às tarefas domésticas, acha que as mulheres desta geração tem mais independência, ajuda do marido do que na sua geração?**
- 9. As mulheres estão mais preparadas para profissões de cuidados com os outros, como por exemplo, enfermagem. E os cursos superiores de engenharia e gestão financeira são mais adequados para os homens.**
- 10. Tendo em conta a sua experiência de vida, como perspectiva as relações entre homens e mulheres daqui para a frente?**

Obrigada pela sua participação!

Entrevista 1

Entrevista avó 1 (40 minutos):

07 de Janeiro de 2009

Entrevistadora (E): Poderia indicar-me, por favor, qual é o ano do seu nascimento?

Avó (A1): O ano do meu nascimento?

E: Sim.

A1: O ano do meu nascimento, foi no ano de 1939. Tenho 69, se chegar a Março (risos)

E: Qual é o concelho e a freguesia em que reside?

A1: É na Quinta do Picado, Aveiro.

E: Neste momento é reformada ou está a trabalhar?

A1: Eu não sou reformada, só tenho a pensão do meu marido que é pouco mais que 300 €

E: A senhora é doméstica?

A1: Sou, sim senhor.

E: E as suas habilitações académicas? Não sabe ler nem escrever, ...

A1: O que é isso?

E: Se tem a quarta classe, a terceira classe a segunda ...

A1: Não, não. Eu nunca andei na escola. Os meus pais coitadinhos viviam mal e puseram-me a guardar ovelhas dos vizinhos para dar duas notas e por isso nem sei ler nem escrever. Faz muita falta, mas agora até nem tenho falta.

E: E qual é o jardim de infância que a sua neta ...

A1: É bisneta

E: Bisneta...

A1: É sim senhor, criei-a desde pequenina.

E: Acha que no seu tempo a profissão de educador de infância era bem aceite se fosse exercida pelo um homem?

A1: No meu tempo?

E: Sim.

A1: Oi já foi há tanto tempo... era só trabalhar não sei explicar.

E: E nas tarefas domésticas? Eram mais exercidas pela mulher ou também podiam ser desempenhadas pelo homem, como por exemplo lavar a roupa, fazer as limpezas...

A1: Os senhores a lavarem a roupa? (risos)

E: Acha que era bem aceite?

A1: OH, não. Os senhores a lavar a roupa, os senhores a lavar a roupa,... isso era para a mulher, a mulher é que era uma escrava.

E: A mulher é que era na cozinha o homem fora?

A1: A mulher é que era uma escrava e foi sempre. A mulher é que ser assim e assado igual viver como os homens, mas não pode ser. Acho mal.

E: Acha mal porquê?

A1: Acho mal as mulheres terem o mesmo direito que os homens porque depois só fazem asneiras. Aos homens nada fica mal, às mulheres tudo fica mal. Aos homens nada fica mal porque são homens mas às mulheres fica mal, é o que eu acho.

E: Acha que a sua filha está a dar ...

A1: É a minha neta mais velha.

E: Acha que a sua neta está a dar a mesma educação...

A1: Isso agora é que não consigo explicar, agora não é como antigamente. Antigamente respondiam e levavam logo uma bofetada, ... agora não se pode pisar os garotos, eles podem matar os pais, mas os pais não podem pisar os garotos. Tá mal.

E: Mas dava a mesma educação à sua bisneta, em rela...

A1: Eu dava a mesma educação que dei à mãe. A mãe criei-a desde pequenina e era muito refilona e traquina como todas as crianças, mas era só ali. A esta já não posso fazer o que fiz à mãe, porque esta vai para a mãe, vem para avó, depois vai para o pai que mora em eixo, porque eles são divorciados. E já não pode ser a mesma educação que dei à minha neta. E ela agora coitadinha até tenho pena de lhe tocar porque ela é uma triste que quase nem tem mãe, nem pai. (...) Não me cai em cabeça esta moda que veio agora, antigamente nós estávamos 50 anos casados, agora ele fala mais alto e vai para outro, ela fala mais alto e vai para outro e antigamente a gente aguentava isto tudo. Eu não acho isso bem, mas também não quero dizer que esteja a dizer bem...

E: E por exemplo se a menina estivesse doente, acha que deveria ser só a mãe a vir tratar dela ou também deveria ser partilhado pelo pai?

A1: Se a menina estiver doente... O pai também é muito amigo dela, a mãe também é muito amiga dela, eu também, tem que ser partilhado por todos...

E: Acha por exemplo agora na sociedade actual em que a mulher trabalha fora de casa...

A1: Trabalha, trabalha ela é empregada e ele, o segundo marido, está no fundo do desemprego mas está a ver se arranja trabalho e é assim a vida...

E: Por exemplo a mulher está a trabalhar fora de casa e o homem por qualquer motivo está em casa acha que deveria ser o homem a fazer o comer...

A1: Estando em casa o homem e a mulher está a trabalhar. O homem tem que ajudar no trabalho que é para fazer. Acho bem isso, sim senhora.

E: Antigamente já não era bem assim...

A1: Antigamente até era, mas antigamente eles eram um bocado mais gananciosos, fomos habituados a trabalhar na terra até ver e depois íamos para casa fazer o comer, lavar a roupa para o dia seguinte e assim... Agora são mais alérgicos ao trabalho. Esta canalhada nova alguns são mais alérgicos ao trabalho, a gente trabalhava até... desde que tivesse sol trabalhávamos e depois quando chegava a casa é que eu fazia o comer e lavava a roupa pra

trabalhar o dia inteiro, que eu nunca fui empregada... À noite quando chegávamos a casa é que íamos para aqui e para acolá... trabalhar tirávamos a lama entre as unhas, agora não é assim. Agora se estiverem em casa... com o fundo de desemprego tanto melhor. Eu não estou a dizer mal de ninguém, só digo o que eu vejo. Antigamente... passei por muitas amarguras, maus tratos não digo que eu nunca levei porrada do meu marido... Mas agora não é assim as mulheres é que vão trabalhar e eles ficam em casa.

E: E acha que daqui para a frente...

A1: Não me diga que há-se ser pior (risos)

E: Acha que tende a haver uma igualdade entre homens e mulheres ou ainda existe essa...

A1: Eu acho, minha senhora, que cada vez é pior eles não se entendem, eles não se entendem e eu às vezes... Eles quase que... E elas vão dar a volta ao mundo e tornar ao mesmo...

E: Acha que fica tudo igual...

A1: Pois é, minha senhora, eu às vezes até fecho os olhos para não ver... Eu à noite, agora coma está frio e não posso fazer nada no aido que está cheio de lama e ando com uma tosse medonha, medonha... Fico à lareira e a ver televisão e então agora elas querem ter igualdade aos maridos, mas essas coisas não pode ser... Ao homem nada fica mas à mulher tudo fica mal... é assim como lhe digo.

E: Muito obrigada pela sua colaboração.

A1: De nada, minha senhora.

Entrevista 2

Entrevista avó 2 (35 minutos):

08 de Janeiro de 2009

Entrevistadora (E): Poderia indicar-me por favor o seu ano de nascimento?

Avó2 (A2): Ora... 8 do 12 de 47.

E: E em que freguesia e concelho reside?

A2: Freguesia de Esgueira, concelho de Aveiro.

E: E qual é a sua situação actual? É reformada, trabalhadora,...

A2: Sou doméstica.

E: E quais são as suas habilitações académicas? Sabe ler, tem a 4ª classe,...

A2: Tenho a 4ª classe

E: E qual é o sexo do seu neto que frequenta o Jardim-de-Infância de Taboeira?

A2: É feminino.

E: No seu tempo se uma rapariga quisesse ser, por exemplo, mecânica de automóveis, isso seria bem aceite?

A2: Acho que sim. Algumas optaram por isso, agora não sei...

E: Acha que não era apontada como sendo uma profissão masculina?

A2: Eu acho que não. Eu tenho um filho que é...é técnico de electrónica e há muitas mulheres que também são.

E: e se fosse por exemplo um homem que fosse educador de infância?

A2: Hum... não sei mas eu acho que também não fazia diferença ser um homem. Eu penso que não mete meninas e meninos, não é... é na mesma que fosse mulher.

E: E em relação às tarefas domésticas? Era bem aceite um homem fazer o comer, lavar a roupa, tratar da casa,...

A2: Sim, eu tenho um genro meu que faz isso, não lava a roupa, porque tem máquina, se fosse à mão não claro,...

E: **Acha que a mulher deveria ir trabalhar para fora do lar ou ficar em casa...**

A2: Quer-se dizer a mulher compete ficar em casa. Mas... se forem os dois trabalhar, eu acho bem que se ajudem um ao outro. Eu acho que é assim.

E: **Acha que dava a mesma educação aos meninos e às meninas?**

A2: Sim.

E: **Mesmo em relação às tarefas domésticas. Dava a mesma educação?**

A2: Dava e dei a mesma educação...

E: **E tendo em conta agora a sociedade actual, daria a mesma educação aos seus filhos?**

A2: A mesma educação.

E: **Tendo em conta a sua experiência de vida actual, acha que futuramente vai existir um igualar entre homens e mulheres ou pelo contrário vai existir mais diferenças?**

A2: Eu acho que as mulheres tem mais um bocadinho de igualdade... da maneira que está.

E: **Acha que a mulher deveria estar mais em casa e o homem a trabalhar fora?**

A2: Claro... claro (pausa) deveria a mulher andar empregada e o homem em casa há boa vida (sarcasmo) agora se andam os dois a trabalhar eu acho bem que cada um deve ajudar o outro. Eu tenho os meus filhos que é assim.

E: **E quando a senhora era por exemplo da idade da sua neta. O seu pai também ajudava em casa ou era a sua mãe que ficava a trabalhar no campo e a fazer o trabalho doméstico?**

A2: A minha mãe era... o meu pai andava empregado... era padeiro e só vinha o fim de semana a casa, quando vinha também fazia alguma coisa mas era pouco...

E: Passemos agora para a actualidade. Se a criança, por exemplo ficar doente. Quem acha que deviria vir tratar da criança?

A2: Eu acho que é a mãe, mas se a mãe não puder sou eu que vou com ela ao médico, porque a mãe precisa de ganhar... se for de noite é a mãe, se for de dia sou eu. Ainda agora quando foi a consulta eu é que fui com ela para a mãe não estar a perder... eu tenho, não é... mais tempo.

E: Por exemplo dois irmãos, um rapaz e uma rapariga, acha que deveria ser a rapariga a ir fazer o comer, por a mesa enquanto o irmão deveria ficar sentado ou a ver televisão?

A2: Conforme a diferença de idades...

E: Com um ano de diferença.

A2: Poderiam fazer os dois as mesmas coisas, mas isso já dependia deles. Já dependia de... da ideia deles. O irmão neste caso ajudava também.

E: E como perspectiva a sociedade portuguesa daqui para a frente...

A2: Sei lá! Cada vez está sempre a mudar tudo...

E: Mas por exemplo agora com as novas tecnologias acha que existe mais igualdade entre homens e mulheres?

A2: Ah! Isso existe... agora são de leis iguais. Eu acho que existe mais igualdade...do que antigamente...

E: Mas só em termos de lei ou também na prática?

A2: Nos dois, eu penso que existe mais igualdade...

E: Muito obrigado pela sua articulação.

A2: De nada.

Entrevista 3

Entrevista avó 3 (27 minutos):

08 de Janeiro de 2009

Entrevistador (E): poderia indicar-me, por favor, qual é que é o seu ano de nascimento?

Avó3 (A3): 1955.

E: Qual é o concelho e a freguesia em que reside?

A3: Freguesia de Esgueira, concelho de Aveiro.

E: E qual é a sua situação actual? É empregada, desempregada,...

A3: Sou doméstica.

E: E quais são as suas habilitações académicas? Sabe ler, tem a 4ª classe,...

A3: Tenho a 3ª classe.

E: Qual é o sexo do neto que frequenta o Jardim-de-Infância de Taboeira?

A3: É um menino.

E: No seu tempo se existisse uma mulher que quisesse ser por exemplo engenheira, era bem aceite?

A3: Sim, eu acho que sim...agora...

E: E agora?

A3: Agora... cada um escolhe a sua profissão...

E: E antigamente, era bem aceite as mulheres serem engenheiras, mecânicas de automóveis, ...

A3: E então?!... antigamente não havia muito mas agora já... o meu filho trabalha numa empresa rodoviária e agora há lá mulheres a guiar autocarros...

E: Tendo em conta a sociedade actual daria a mesma educação ao seu neto que deu á sua filha?

A3: Dava-lhe e dou-lhe... sim a mesma coisa...

E: Como perspectiva a sociedade actual em termos de papéis da mulher e do homem. Acha que tende a haver uma desigualdade ou uma igualdade...

A3: Acho que vai haver igualdade...

E: E acha que é o homem que tem a obrigação de fazer os pequenos arranjos lá de casa, como por exemplo mudar uma lâmpada,...

A3: Pois o homem é que está bem... deve ser o homem e não uma mulher pois as mulheres não percebem nada disso...

E: E em tempos de crise acha que o lugar da mulher é ficar em casa a tomar conta dos filhos ou deve ir trabalhar...

A3: Se não andar empregada sim, mas agora se andar tem que fazer os dois... é como a minha filha anda empregada e ajudam um ao outro... pois... Eu não que infelizmente... bem eu andei empregada... mas pronto, andando os dois pois claro,... agora é assim e acho justo...

E: E se por exemplo se a mulher estiver empregada e o marido por motivos de desemprego esteja em casa, deve ser ele a tomar conta dos filhos e a fazer as tarefas domésticas ou a mulher também deve ajudar?

A3: A mulher também deve ajudar... pois... eu acho que sim.

E: E acha que os homens devem partilhar sempre com as mulheres as tarefas domésticas?

A3: Deve... eu acho que sim também...

E: O homem nunca chora.

A3: (risos) Às vezes chora, também chora.

E: E quando se vê um homem a chorar, por exemplo, na rua não há um certo estigma?

A3: Eu acho que não... o homem não vem chorar para a rua...

E: É mais bem aceite estar uma mulher a chorar na rua do que um homem?

A3: Eu acho que é a mesma coisa...

E: Acha que o cor-de-rosa é o mais indicado para as meninas?

A3: Bem... elas gostam mais do cor-de-rosa do que do azul...

E: o azul é o mais indicado...

A3: Para os meninos.

E: acha que é a mulher que tem o dever de servir o homem?

A3: (risos) Isso eu não sei...

E: acha que deve ser a mulher que quando chega a casa é que deve tomar a iniciativa para fazer o comer...

A3: Ah... fazer o comer... claro é a mulher.

E: Muito obrigado pela sua participação.

A3: Pronto...

Entrevista 4

Entrevista avó 4 (40 minutos):

Sexo: Feminino

14 de Janeiro de 2009

Entrevistador (E): Boa tarde, gostaria de agradecer desde já a sua participação neste estudo.

Avó 4 (A4): De nada.

E: Poderia indicar-me por favor o seu ano de nascimento.

A4: Mil... novecentos e ... trinta e sete.

E: Em que concelho e freguesia reside?

A4: No concelho de Aveiro.

E: E a freguesia?

A4: A freguesia é de Esgueira.

E: Neste momento encontra-se empregada, desempregada, é doméstica...

A4: Nunca fui empregada...

E: É doméstica, reformada,...

A4: Hã... sou reformada, vá doméstica.

E: E as suas habilitações académicas, sabe ler e escrever, tem a quarta classe,...

A4: Só tenho a segunda classe, não tive tempo de ir para a frente (risos).

E: Qual é o sexo do seu neto que frequenta o Jardim-de-Infância de Taboeira?

A4: É feminino.

E: no seu tempo acha que seria bem aceite uma mulher, por exemplo ser condutora de autocarros?

A4: (Pausa) Bem... Eu acho que sim que as mulheres tem o mesmo valor que os homens... que os maridos vá...

E: Mas, por exemplo, há cinquenta anos atrás, acha que se uma mulher quisesse ser condutora de camiões ou de autocarros era bem aceite?

A4: Naquela altura... Há cinquenta anos, eu tenho setenta e oito... Naquela altura há cinquenta anos era impossível porque ninguém queria...pois...

E: E actualmente, já é bem aceite?

A4: Eu acho que sim... já há muitas... senhoras... que... guiam os autocarros, os carros e isso tudo. No meu tempo aqui nem um carro passava (risos)

E: Em relação às tarefas domésticas. Acha que a geração actual goza de mais igualdade na partilha de tarefas domésticas, ou não.

A4: Como assim...

E: Como por exemplo, a lavar a louça, a fazer o comer, ...

A4: Isso não sei... porque... prontos tenho três filhos... a filha mora lá para cima... não estou a conviver com ela e o resto são dois filhos um... está divorciado e outro está solteiro (risos).

E: Quando deu educação aos seus filhos, deu a mesma educação, a nível de tarefas domésticas, tanto aos rapazes e à rapariga ou...

A4: Sim... pelo menos ao mais velho... O mais velho prontos... o mais novo já veio mais tarde... um ia de tarde para a escola e o outro de manhã. O que não ia de manhã ficava a tomar conta do irmão e o outro ficava depois de tarde...e... tinha que lavar a louça e fazer o comer (risos).

E: Em tempos de crise acha que o lugar da mulher é ficar em casa a tomar conta dos filhos?

A4: Eu acho que sim... Eu acho que sim...

E: Deve ser o homem a trabalhar fora de casa e a mulher ficar em casa.

A4: Eu acho que sim...

E: E o homem deve ajudar sempre nas tarefas domésticas ou deve ajudar só às vezes...

A4: (Pausa) Não sei... Para mim... Prontos como o meu marido me... ajudava a fazer algumas coisas... Não sei nada disso... Também já sou viúva há vinte sete anos...

E: Acha que o marido tem a obrigação de sustentar economicamente a família?

A4: Aí, agora essa parte dos novos, eu acho que deve ser tanto um como o outro... Eu acho que sim...

E: E antigamente...

A4: Antigamente... era... Quando era nova... era o marido que... trabalhava e as mulheres ficavam em casa...

E: O trabalho doméstico não é considerado trabalho porque não é pago.

A4: Agora até é pago... As senhoras... Não sei como lhe hei-de explicar... Quando vão trabalhar para as senhoras é trabalho doméstico... não é... quando vão os dias para as senhoras eu acho que sim... que é pago... não sei... Fui servir quando fiz nove anos... depois trabalhei aqui nesta quinta olhe... nesta quinta... andei sempre a trabalha mas na lavoura... Naquele tempo a gente não tinha... Era vinte cinco tostões e... não sei... onze escudos por semana... Naquele tempo era assim... Se queríamos pão tínhamos que o cozer em casa...

E: Se uma criança estiver doente. Quem deve tratar dela?

A4: Eu acho que deve ser a mãe... Deve ser a mãe... Eu infelizmente tenho um exemplo em casa que não esperava ter (pausa). Tenho um neto que coitadinho tem que ser criado comigo e com o pai... Quando o pai está... O pai trabalha fora vai para o estrangeiro... Agora por acaso até está cá... A mãe quando o menino tinha um ano deixou-o... Agora quem é mais mãe é a avó do que propriamente a mãe...

E: Acha que as raparigas são mais carinhosas do que os rapazes? Os rapazes são mais agitados?

A4: (pausa) Hum... não sei...

E: Mas acha que as raparigas gostam de fazer mais meiguices e os rapazes jogar à bola...

A4: Para já comigo não faziam diferença... (risos) Mas não fiz nenhuma distinção entre eles, dei a mesma educação tanto à cachopa como aos rapazes.

E: Acha que deve ser a mulher a servir o homem?

A4: (pausa) Isso é que era do melhor (risos) Então deveria ser a mulher a escrava, não!? Também tem que ajudar alguma coisa. No meu tempo em que a mulher ficava em casa está bem, mas agora acho que está bem. Pôr a mesa... mas agora limpar e aspirar a casa, bem já não vou muito para aí... mas lavar a roupa, bem agora tem as máquinas... Ache que sim.

E: Daria a mesma educação aos seus netos que deu aos seus filhos, em relação aos comportamentos entre homens e mulheres?

A4: (Pausa) Eu acho que sim... Bem eu estou a criar o meu neto e agora é pouco diferente. Eu nunca vim trazer nem levar os meus filhos à escola e agora levo o meu neto... Eles vinham sozinhos, mas agora não...

E: Tendo em conta a sua experiência de vida, como é que acha que irá evoluir as relações entre homens e mulheres?

A4: Para mais igualdade... Para já o homem por vezes encarrega-se de ser pai e mãe, como o meu filho. E... o meu filho mais velho esteve casado doze anos e não se entendeu com a mulher...

E: Mas, por exemplo, as notícias que vê pela televisão, no rádio, nos jornais. Acha que a sociedade se encaminha mais para uma igualdade ou desigualdade?

A4: Acho que vai existir uma maior desigualdade... pelo que a gente vê, não se entendem uns com os outros... Há muitos homens que não querem saber das mulheres, mas elas também não querem saber dos maridos... A minha nora foi uma delas... É esquisito, porque agora estão casados dois, três meses e separam-se...

E: Acha, por exemplo, que os rapazes podem brincar com bonecas?

A4: Acho que existem brincadeiras mais para rapazes e outras para meninas... As... bonecas...são mais para meninas. Eu acho que sim, não sei... Agora já não há diferença na roupa é tudo igual, no meu tempo havia... Não sei...

E: Muito obrigada pela sua participação.

A4: De nada.

Entrevista 5

Entrevista avó 5 (29 minutos):

Sexo: Feminino

15 de Janeiro de 2009

Entrevistador (E): Boa tarde, gostaria de agradecer desde já a sua participação neste estudo.

Avó 5 (A5): Ora essa!

E: Poderia indicar-me por favor o seu ano de nascimento?

A5: Eu nasci em 1951.

E: Qual é o Concelho e a Freguesia que reside?

A5: Freguesia de Esgueira, Concelho de Aveiro.

E: E neste momento qual é a sua situação? Encontra-se empregada, desempregada, é doméstica,...

A5: Sou doméstica... hãaa... trabalho só ao fim-de-semana nas senhoras.

E: E quais são as suas habilitações académicas?

A5: A quarta classe.

E: Qual é o sexo do seu neto que frequenta este jardim-de-infância?

A5: É femin... Masculino. É masculino (risos).

E: Acha que no seu tempo era bem aceite que uma mulher escolhesse, por exemplo, ser motorista de autocarros?

A5: Eu acho que sim... Então é uma profissão como outra qualquer...

E: Mas não eram “apontadas” por ser uma profissão de homem?

A5: (Pausa) Isso não sei responder... Sei que quando eu era mais nova, as mulheres de fábrica andavam de calças e isso era falado... Olha agora andam de calças... mas isso aí acho que é uma coisa muito mais prática do que uma saia.

E: Acha que em tempos de crise o lugar da mulher é ficar em casa a cuidar dos filhos, etc...

A5: Ora bem... Não é uma pergunta muito fácil responder, mas... Eu acho que o marido também faz. O marido também faz falta em casa, mas... Em princípio é a mulher que...

E: Se a criança ficar doente quem é que acha que deveria tratar dela?

A5: Bem geralmente é a mãe... Não digo que o pai também não pudesse ajudar. Deveria ser partido pelos dois... Mas em princípio é a mãe... É a mãe que acaba por ficar a tratar.

E: Acha que as mulheres são sempre mais carinhosas do que os homens?

A5: Depende... Isso depende... Não sei mas acho que depende... Também existem homens carinhosos... Mas se os homens fossem mais carinhosos do que as mulheres não haveria estas coisas... de violência doméstica e isso... Tudo ralha e ninguém tem razão e depois acontece o que acontece, não é?

E: Se a senhora tivesse um filho e uma filha acha que diferenciava a educação deles em termos de diferenças de sexo?

A5: Não... (entrou o neto da entrevistada e começou a falar para a avó e depois saiu)

E: Acha que a profissão de doméstica é uma profissão exclusiva das mulheres ou os homens também podem ser domésticos?

A5: Eu acho que sim... E há homens que são cozinheiros, também fazem limpeza,... O meu marido também me ajuda muito... Acho que deveriam ser os dois.

(Entrou novamente o neto da entrevistada e pediu-lhe colo, ficando a assistir à entrevista)

E: Acha que um rapaz não deveria brincar com bonecas?

A5: Bem... O pai dele (aponta para o neto) é que quando o vê a brincar com bonecas começa a dizer que ele é uma menina... Mas eu acho que não há mal

nenhum (a criança intervém dizendo que tem uma boneca). E ele gosta de brincar, até na cozinha e tudo por isso eu acho bem.

E: Quanto ao levantar a mesa. Deve ser o homem, a mulher, os dois...

A5: Acho que deve ser os dois.

E: Dava a mesma educação ao seu neto que deu às suas filhas, tendo em conta o mundo actual?

A5: (Pausa) Se calhar ainda mais... O mundo actual está muito complicado as crianças estão muito abusadoras, agora tem que ser mais rígido do que antigamente.

E: tendo em conta a sua experiência de vida, como perspectiva as relações entre homens e mulheres daqui para a frente? Tem mais igualdade, desigualdade,...

A5: (Pausa) Ora bem, como é que eu lhe hei-de responder... Eu... (Pausa) Bem. Daqui para o futuro, eu penso que com a educação que estas crianças irão levar para melhor, eu penso que será melhor... Mas depende dos sítios, depende das zonas. Por exemplo, no Porto é muito diferente, os miúdos são muito mal-educados e nós agora temos que ter muito cuidado, eu não sei... Eu não sei o que lhe dizer... Eu penso que seja para melhor.

E: Poderia indicar duas ou três diferenças entre quando tinha a idade das suas filhas e actualmente, relativamente aos usos e costumes.

A5: Ora bem no meu tempo... (Pausa) No meu tempo era muito diferente do que é agora. Antigamente nós tínhamos muito medo dos pais e muito medo dos professores, chamavam-nos à atenção e nós já não sabíamos onde nos havíamos de meter... Os miúdos agora não são assim, não tem medo. São mais libertos, são mais refilões... Eu acho que a educação de agora é muito diferente da educação de antigamente, que nem todos os pais dão a mesma educação...

E: Muito obrigada pela sua participação.

A5: De nada, não é assim grande coisa mas...

Entrevista 6

Entrevista avó 6 (26 minutos):

Sexo: Feminino

15 de Janeiro de 2009

Entrevistador (E): Boa tarde, gostaria de agradecer desde já a sua participação neste estudo.

Avó 6 (A6): Boa Tarde.

E: Poderia indicar-me por favor o seu ano de nascimento.

A6: 1952.

E: E qual é a freguesia e o concelho em que reside?

A6: Concelho de Aveiro, Freguesia de Eixo.

E: E qual é a sua situação actual? É empregada, desempregada, doméstica, ...

A6: Doméstica.

E: E quais são as suas habilitações académicas?

A6: É só a quarta classe.

E: E qual é o sexo do seu neto que frequenta este jardim-de-infância?

A6: (risos) Masculino.

E: Relativamente às tarefas domésticas, acha que as mulheres desta geração tem mais independência, ajuda do marido do que na sua geração?

A6: Acho e agora tem... Na minha geração os maridos não ajudavam nada, nem ajudavam nem ajudam.

E: Em tempos de crise é à mulher que compete ficar em casa.

A6: Na minha opinião, é assim, as mulheres são mais competentes para fazer as lides da casa, os maridos não são um bocadinho... descuidados.

E: Se por exemplo, a mulher fosse trabalhar fora do lar e o homem por motivos de desemprego ou outros tivesse que ficar em casa, quem acha que deveria fazer as tarefas domésticas?

A6: Ah... Isso aí... Se ele estava desempregado que fizesse ele...

E: Acha que os rapazes têm a obrigação de participar nas tarefas domésticas, ou só quando lhe é pedido.

A6: (Pausa) Bem agora no tempo em que estamos eles tem a obrigação de ajudar um bocadinho... Como as esposas estão a trabalhar fora de casa eles claro que dividem as tarefas...

E: O trabalho doméstico, não é trabalho porque não é pago.

A6: Olhe eu acho que é muito chato... E aborrecido o trabalho doméstico (risos).

E: Mas acha que o trabalho doméstico não é considerado trabalho porque daí não vem “rendimento” visível ou não lhe dão o devido valor...

A6: Olhe eu acho que não lhe dão o devido valor... Porque nós fartamo-nos de trabalhar, porque há muito que fazer e... o marido, os filhos, não dão o devido valor...

E: Se por exemplo, uma criança ficasse doente, quem é que acha que deveria tratar dela?

A6: (Pausa) Acho que é a mãe... Deveria ser a mãe, porque os pais não têm assim muita paciência...

E: Acha que a profissão de doméstica é uma profissão que é exclusiva das mulheres?

A6: (Pausa e risos) Bem eu acho que eles não faziam muito bem o serviço...

E: E se um homem ao apresentar a sua profissão dissesse “Eu sou doméstico.” Como é que acha que as pessoas reagiriam a essa afirmação?

A6: (Risos) Acho que nenhum ainda se apresentou dessa forma...

E: E porquê?

A6: Não sei... (risos).

E: Mas acha que os homens tendem a esconder essa situação pela vergonha social?

A6: Sim... Eu penso que eles devem ter vergonha, porque se não fosse isso, eu penso que eles ajudavam mais...

E: Acha que o lugar da mulher é na cozinha enquanto o do homem é trabalhar fora de casa?

A6: Bem... No meu tempo era, mas se fosse agora não ficava na cozinha também ia trabalhar... Porque ficar em casa é muito aborrecido, andar sempre de volta da cozinha, da roupa, ...

E: A mulher é que tem a obrigação de servir o homem.

A6: Agora já não é assim, isso já não é uma obrigação...

E: Acha que daria a mesma educação aos seus netos que deu aos seus filhos, tendo em conta o mundo actual?

A6: Eu acho que dava a mesma educação. Eu não habituei muito os meus filhos a trabalhar...

E: Teve filhos e filhas?

A6: Não só rapazes...

E: E ensinou-lhes a partilhar tarefas domésticas?

A6: Eu ensinei eles é que não faziam... Gostavam mais de andar a brincar, a fazer corridas de motas e bicicletas...

E: Tendo em conta a sociedade actual e a sua experiência de vida, como é que acha que as relações entre homens e mulheres vão evoluir?

A6: Eu acho que deve haver uma maior igualdade...

E: Muito obrigado pela sua participação.

A6: De nada...

Entrevista 7

Entrevista avó 7 (24 minutos):

Sexo: Feminino

19 de Janeiro de 2009

Entrevistador (E): Boa tarde, gostaria de agradecer desde já a sua participação neste estudo.

Avó 7 (A7): Boa Tarde.

E: Poderia indicar por favor o seu ano de nascimento?

A7: 1953.

E: E qual é o concelho e a freguesia em que reside?

A7: Concelho de Aveiro, Freguesia de São Bernardo.

E: E qual é a sua situação actual? É empregada, desempregada...

A7: A minha situação actual é... Deixei de trabalhar para tomar conta dos netos.

E: Então neste momento é doméstica?

A7: Sim, neste momento sou doméstica. Deixei mesmo de trabalhar mesmo por causa disso.

E: E quais são as suas habilitações académicas?

A7: As minhas habilitações académicas... é a quarta classe.

E: Acha que o lugar da mulher em tempos de crise é ficar em casa a cuidar dos filhos?

A7: Ai eu acho que é...Acho que não, eu acho que não!! (risos) Eu não concordo, porque é que há-de ser? Eu não sei...

E: Vou-lhe ler algumas afirmações, por favor diga se concorda ou discorda e porquê. Os rapazes só devem ajudar nas tarefas domésticas se e só se não existir nenhuma mulher para o fazer.

A7: Ai, não, não... Deve ajudar... Eu tenho um filho e uma filha e ele ajudava em casa.

E: A mulher é que tem que servir o homem porque antigamente também era assim.

A7: Não, não... O meu marido também me serve a mim... Talvez antigamente mas agora, não.

E: A profissão doméstica é exclusiva das mulheres.

A7: (Pausa) Eu não concordo com isso...

E: Então acha que...

A7: Não, quer dizer... O marido também deve ajudar a mulher que também trabalha ao lado dele... Se a mulher trabalha ao lado dele ele tem que ajudar. O meu filho ajuda a minha nora que é a mãe dessa, e o meu genro ajuda a minha filha, por isso eu acho que deve ajudar.

E: O cor-de-rosa é mais indicado para as meninas.

A7: Eu acho que é... Há agora homens que o usam, mas eu gosto mais para as mulheres.

E: Os carros são só para os meninos, enquanto que as bonecas são só para as meninas.

A7: Bem... Este meu neto não liga muito às bonecas, mas gosta de brincar quando estão a fazer às casinhas... É pequenino, tem três anos e quando as irmãs e as primas estão a brincar ele também mete lá a colher. (risos)

E: Então não acha que seja realmente um comportamento desviante?

A7: Não, não... Ele, o meu neto, não liga muito, mas já o meu filho também não ligava... Isso já vai das crianças penso eu...

E: O homem deve partilhar sempre com a mulher as tarefas domésticas.

A7: Eu acho que sim...

E: O marido tem por obrigação sustentar economicamente a família.

A7: (pausa) Bem... Se a mulher não trabalha, eu acho que deve ser... Agora se a mulher trabalhar, eu acho que também tem que ajudar... Eu também trabalhava e também ajudava, com o meu ordenado...

E: Os rapazes não tem obrigação de participar nas tarefas domésticas.

A7: Tem, tem...

E: Um homem nunca chora.

A7: Chora. O meu marido é uma pessoa muito sensível e por qualquer coisa ele chora.

E: Quando um filho fica doente, é a mãe que deve ficar em casa a tratar dele.

A7: Bem... Eu no tempo que andava a trabalhar isso acontecia comigo, não é... Hãaa... Mas eu acho que hoje em dia os maridos também fazem isso... Pois eu não sei... Os homens agora ficam e ficam bem... Vem para casa tomar conta, eu já tenho visto casos assim...

E: E em relação à sociedade actual, acha que ainda está dominada pelo homem?

A7: Eu acho que sim... Eu acho que sim...

E: Porquê?

A7: Não sei... Porque ainda há muitos homens que ainda tem aquela mentalidade de macho... Não sei...

E: Pela sua experiência de vida e tendo em conta o mundo actual, como é que acha que irá evoluir as relações entre homens e mulheres? Irá haver mais igualdade ou uma supremacia do homem ou da mulher...

A7: (pausa) Eu não sei... (pausa) Eu acho que os homens nunca vão deixar as mulheres mandar... Eu acho que a nossa sociedade dependeu sempre um bocado dos homens... Eu acho que sim, não sei... Eu não concordo, mas... Acho que vai sempre existir uma supremacia dos homens.

E: Muito obrigado pela sua participação.

A7: De nada. (risos)

Entrevista 8

Entrevista avó 8 (20 minutos):

Sexo: Feminino

20 de Janeiro de 2009

Entrevistador (E): Boa tarde, gostaria de agradecer desde já a sua participação neste estudo.

Avó 8 (A8): Boa Tarde.

E: Poderia indicar-me por favor o seu ano de nascimento.

A8: 1942.

E: E em que freguesia e concelho é que reside?

A8: Aradas, Aveiro.

E: Qual é a sua situação actual? É empregada, desempregada,...

A8: Sou doméstica.

E: E quais são as suas habilitações académicas?

A8: Quarta classe.

E: Poderia, por favor, indicar o sexo do seu neto que frequenta este jardim-de-infância?

A8: É uma menina.

E: De seguida irei ler algumas afirmações e gostaria que a senhora comentasse. Em tempos de crise o lugar da mulher é estar em casa a cuidar dos filhos.

A8: Para mim era o ideal, era o ideal... O marido arranjar um bom emprego e a mulher ficar em casa a tomar conta dos filhos e do marido, quando chegasse a casa. (pausa) Foi assim que eu fui criada e era assim que deveria de ser e era assim que a gente se governava... Agora é que estamos habituados a ser tudo muito igual e ninguém quer trabalhar, querem é empregos, trabalho não...

E: E quando um filho fica doente, quem é que acha que deve vir tratar do filho?

A8: Neste caso tenho que ir eu... Para a mãe não perder o emprego...

E: Mas se por exemplo, se os pais não pudessem dispor da ajuda dos avós ou outros familiares, quem é que acha que deveria cuidar da criança.

A8: Bem nesse caso, era a mãe, claro!

E: Acha que as mulheres são sempre mais carinhosas do que o homem?

A8: Não, também há homens carinhosos... Assim como mulheres que também são agressivas...

E: A profissão doméstica é exclusiva das mulheres.

A8: Antigamente era... Mas agora como estão ambos empregados, agora repartem... alguns.

E: Acha que seria bem aceite no seu tempo que uma mulher fosse mecânica?

A8: (pausa) Já as havia... Não eram tantas, mas já havia bons empregos para as mulheres...

E: Na sua opinião, quem deve levantar e pôr a mesa? Deve ser o homem ou a mulher...

A8: Eu acho que deve ser a mulher, mas o marido também pode ajudar... Eu acho que o trabalho deve ser repartido...

E: Se por exemplo, o homem devido a razões de desemprego ou outras, tivesse que estar em casa e a mulher a trabalhar fora, quem é que acha que deveria tratar da casa?

A8: O marido... Já que não fazia mais nada ou menos tratava da casa.

E: Hoje daria a mesma educação aos seus netos que deu aos seus filhos?

A8: (pausa) É impossível... Porque é muita fartura... Talvez venham um dia a... Mas para já não... É um tempo muito diferente...

E: Relativamente às tarefas domésticas, acha que as mulheres nesta geração, tem mais igualdade, mais desigualdade...

A8: (pausa) Eu não sei... Não posso... Mas eu acho que é a mulher que tem mais tarefas domésticas... (pausa) Para mim pertence mais às mulheres, mas claro se o marido estiver em casa também pode ajudar...

E: Tendo em conta a sua experiência e o mundo actual, como é que acha que se irão desenvolver as relações entre homens e mulheres?

A8: Ai, não sei...

E: Mas acha irá existir mais igualdade, desigualdade...

A8: Olhe não sei... Não lhe posso dizer... Não... É que isto faz umas grandes modificações... De há dez anos para cá fez umas modificações tremendas e agora daqui por dez anos ninguém sabe o que será... Não sei... Não sei...

E: Como é que acha reagiria, se tivesse um neto, e o visse a brincar com bonecas?

A8: Acho bem... Tenho um filho que adorava brincar com bonecas...

E: Acha que os rapazes não têm a obrigação de participar nas tarefas domésticas?

A8: Tem, tem... Os meus filhos faziam isso... Lavaram muitas vezes roupa à mãe.

E: Comente esta afirmação, por favor. O homem nunca chora.

A8: Acho que chora... Às vezes chora...

E: Muito obrigado pela sua participação.

A8: De nada.

Entrevista 9

Entrevista avô 9 (20 minutos):

Sexo: Masculino

20 de Janeiro de 2009

Entrevistador (E): Boa tarde, gostaria de agradecer desde já a sua participação neste estudo.

Avô 9 (A9): Boa Tarde.

E: Poderia indicar, por favor, o seu ano de nascimento?

A9: 1949.

E: Qual é a freguesia e o concelho em que reside?

A9: Freguesia de Eirol e concelho de Aveiro.

E: E qual é a sua situação actual? Empregado, desempregado,...

A9: Reformado.

E: Quais são as suas habilitações académicas?

A9: Quarta classe.

E: E qual é o sexo do seu neto que frequenta este jardim-de-infância?

A9: Feminino.

E: Acha que a mulher é igual ao homem?

A9: (pausa) Igual não é... (risos)

E: Mas, por exemplo, em termos de responsabilidades, direitos...

A9: Há em responsabilidades e direitos são iguais ao homem.

E: Acha que só as raparigas têm obrigação de participar nas tarefas domésticas para preparar o seu futuro?

A9: Eu acho que não... Tanto tem a obrigação as raparigas como os rapazes...

E: Comente por favor esta afirmação. O trabalho doméstico não é trabalho porque não é pago.

A9: É trabalho... E muito trabalho...

E: O lugar da mulher é na cozinha e o do homem é trabalhar fora de casa.

A9: Bem... Se a mulher estiver em casa e que não faça mais nada... Eu acho que sim que deveria ser na cozinha, mas se não for assim é um trabalho como outro qualquer e tem que ser dividido pelos dois.

E: Existem brinquedos que só se devem dar aos meninos e brinquedos que só se devem dar às meninas.

A9: Em questão de brinquedos... Eu acho que não há divisão... Não vamos estar a fazer uma divisão à criança. Isto é para meninos e aquilo para meninas.

E: Os cursos superiores de engenharia e gestão financeira são mais adequados para os homens.

A9: Hoje em dia tanto faz ser homem como mulher é igual... Cada um segue aquilo que quer... Atrasadamente não, mas agora cada um escolhe o que quer.

E: Os rapazes devem ajudar em casa, caso não esteja uma mulher presente para o fazer.

A9: Eu cá acho que tem que ajudar em casa...

E: As mulheres estão mais preparadas para profissões de cuidados com os outros, como por exemplo, enfermagem.

A9: Bem... Talvez sejam mais carinhosas...

E: Acha então que as mulheres estão mais preparadas para cuidar dos outros?

A9: Sim...

E: As meninas gostam mais do cor-de-rosa?

A9: Em geral sim.

E: O homem não deve ajudar nas tarefas domésticas e cuidados com os filhos se a mulher estiver exclusivamente em casa.

A9: Bem... Se quando ele estiver em casa se for preciso também deve dar alguma ajuda... Não é só porque a mulher estar em casa que não ajuda.

E: Tendo em conta a sociedade actual, daria a mesma educação aos seus netos que deu aos seus filhos?

A9: Oh! Isso agora... O método que eu tinha quando fui criado e agora é muito diferente... Isso já não há agora...

E: Se fosse necessário fazer o comer ou outra tarefa doméstica, o senhor participaria?

A9: Eu participo, gosto muito de cozinhar...

E: Tendo em conta a sua experiência de vida e a sociedade actual, como perspectiva as relações entre homens e mulheres no futuro?

A9: (pausa) Pois isso agora é que é mais complicado...

E: E porquê?

A9: É complicado porque nos dias de hoje, tanto o rapaz como a rapariga, vai um para cada lado, quer sejam solteiros ou casados, passado um mês vai um para cada lado... Por isso não sei... Só sei que hoje isto está uma rebaldaria, não há educação entre homem e mulher...

E: Mas acha que futuramente qual é a tendência? A mulher ser mais independente, menos...

A9: É a mulher a tornar-se mais independente... Pronto haver grandes divisões entre homens e mulheres daqui para a frente.

E: Acha que na sociedade actual ainda existe uma dominância do homem?

A9: Bem... Em alguns sectores ainda domina, mas está a mudar...

E: Muito obrigado pela sua participação.

A9: De nada.

Entrevista 10

Entrevista avô 10 (20 minutos):

Sexo: Masculino

20 de Janeiro de 2009

Entrevistador (E): Boa tarde, gostaria de agradecer desde já a sua participação neste estudo.

Avô 10 (A10): Boa Tarde.

E: Poderia indicar, por favor, o seu ano de nascimento?

A10: 1943.

E: Qual é o concelho e a freguesia em que reside?

A10: Santa Joana, Aveiro.

E: E quais são as suas habilitações académicas?

A10: Sou médico cardiologista.

E: Qual é a sua situação actual? Empregado, desempregado, aposentado...

A10: Sou aposentado.

E: E qual é o sexo do seu neto que frequenta este jardim-de-infância?

A10: É feminino.

E: Vou-lhe ler algumas afirmações e gostaria que as comentasse, por favor. A profissão doméstica é exclusiva das mulheres.

A10: Acho que não.

E: Considera então que os homens também poderão ter a profissão de doméstico?

A10: Com certeza.

E: Considera que os carros são mais apropriados para os meninos e as bonecas para as meninas?

A10: Não.

E: Em tempos de crise, acha que o lugar da mulher é ficar em casa a tomar conta dos filhos?

A10: Não. A mulher também tem que trabalhar.

E: Os rapazes não têm a obrigação de fazer as tarefas domésticas salvo se não estiver nenhuma mulher por perto para as realizar.

A10: Não concordo, eles também devem fazer.

E: Se o filho fica doente, quem é que acha que deveria ir tratar dele? O pai, a mãe,...

A10: Se um filho ficar doente deve ser a mãe, é natural que assim seja.

E: E acha que é natural, porquê?

A10: Bem que eu saiba os homens não tem mamas.

E: Mas se a criança tiver que ir a um médico...

A10: Bem nesse caso é qualquer um dos dois. Mas a mãe é sempre mais carinhosa para o filho, por isso irá ela mais rapidamente.

E: Tendo em conta a sua experiência e a sociedade actual, daria a mesma educação aos seus netos que deu aos seus filhos?

A10: Actualmente tem que se dar uma educação diferente das gerações anteriores... Temos que avançar nos ensinamentos das nossas vidas, não é. Tanto as raparigas como os homens evoluem.

E: Acha que a sociedade actual é uma sociedade que está ainda dominada pelo homem?

A10: Actualmente ainda está.

E: E porquê?

A10: Porque havia uma grande diferença há duas décadas ou três atrás que ainda se reflecte... Mas agora está a caminhar mais para a igualdade. Agora as mulheres tem uma vida mais vantajosa até que os homens.

E: Tendo em conta a sua experiência de vida, como perspectiva as relações entre homens e mulheres daqui para a frente?

A10: (pausa) Pelo que eu vejo, a mulher vai acabar por dominar os homens...

E: Acha então que se vai inverter os papéis e a mulher vai dominar o homem?

A10: Acho que sim. Actualmente as mulheres fazem muito mais actividades do que os homens, também vivem mais tempo... Actualmente tem mais ajudas a nível das tarefas domésticas... E tendo em conta toda a situação actual as mulheres vão dominar os homens.

E: Muito obrigado pela sua participação.

A10: De nada.

Entrevista 11

Entrevista avó 11 (35 minutos):

Sexo: Feminino

23 de Janeiro de 2009

Entrevistador (E): Boa tarde, gostaria de agradecer desde já a sua participação neste estudo.

Avó 10 (A11): Boa Tarde.

E: Poderia indicar, por favor, o seu ano de nascimento?

A11: 1936.

E: Em que concelho e freguesia reside?

A11: São Bernardo, Aveiro.

E: E qual é a sua situação actual? Empregada, desempregada,...

A11: Olhe, estou inválida. Trabalhei muito tempo na universidade e depois tive que vir para casa porque o meu marido ficou sem uma perna. Veio para a reforma e depois ficou sem uma perna e eu tinha o autocarro muito tarde, e não podia deixar o homem sozinho até à meia-noite em casa. Depois tive que vir, bem pena me deixou, porque eu gostava muito dos doutores... Gostava muito daquele conjunto, dos doutores e professores e assim...

E: E quais são as suas habilitações académicas? Tem a quarta classe,...

A11: Tenho só a terceira.

E: Qual é o sexo do seu neto que frequenta este jardim-de-infância?

A11: É uma menina.

E: Acha que no seu tempo seria bem aceite, uma rapariga ser por exemplo mecânica de automóveis?

A11: Agora é tudo. Mas antigamente é natural que não, porque as pessoas não tinham... Eu não sou nova mas...

E: Acha que em tempos de crise a mulher deve ficar em casa a tomar conta dos filhos?

A11: Antigamente era, mas agora que remédio o meu marido está na reforma...

E: Mas acha que as mulheres deveriam ficar em casa ou ir trabalhar?

A11: Olhe... Por um sentido era bom que as mães ficassem em casa, porque... as crianças... Depende que as mães agora já não são como eram antigamente. Porque eu quando criei a minha filha e lhe ensinei isto: mal eu lhe disse que não já não voltava atrás, se me calasse podia-lhe fazer as vontades, agora se lhe dissesse que não, não mesmo.

E: O homem deve partilhar as tarefas domésticas com a mulher?

A11: Antigamente quando eu estava doente e não sei quê era o meu marido só que ele trabalhava por turnos é que arranjava, mas se a mulher estiver em casa pois claro. Ainda a agora é que tenho que lhe fazer o chá para ele...

E: Acha que o homem não participa tanto nas tarefas domésticas porque a mulher não quer?

A11: (pausa) Algumas o que querem é não fazer nenhum... Agora eu o que me pertencia eu gostava de fazer...

E: Acha que pertence à mulher fazer as lides de casa?

A11: Eu acho que sim...

E: Se por exemplo, um homem por razões de desemprego ou outras ficasse em casa e a mulher estivesse a trabalhar, quem é que acha que deveria fazer os trabalhos domésticos?

A11: Se ele estivesse em casa teria que ser ele...

E: Acha que o trabalho doméstico não é trabalho porque não é pago?

A11: Não, mas não se dá valor ao trabalho de casa como ele é... E eu sou franca, quando era nova, gostava mais de ir para o campo do que ficar em casa, embora eu tivesse que fazer tudo. Eu sou casa há 37 anos e o meu primeiro trabalho foi tomar conta de crianças no asilo, aqui de Aveiro, que era ao pé do Carmo. Depois fiquei grávida e lá não podia andar grávida, e depois tive que sair e andei a vender leite na cidade. Depois aí na venda de leite andei nove anos. Depois andei três anos, mais um cunhado meu a carregar frutos

nos lavradores, corri o Algarve todo. Estive mais dois anos na praça a vender fruta e depois fui trabalhar para a universidade. Andei lá 11 anos e não andei mais por causa do meu marido. E agora estou em casa... Tenho os meus netos...

E: Acha que um homem nunca chora, por exemplo em público.

A11: Em público mesmo não, mas agora em casa sim. O meu marido, quando tem qualquer emoção...

E: Quando um filho fica doente, quem é que acha que deveria tratar dele?

A11: Era a mãe. Depende é que as mulheres querem agora ser tanto como os homens. Antigamente não, mas hoje é...

E: E o que é que acha dessa situação?

A11: Olhe eu não digo nada nesse aspecto... Porque... Eu na minha casa é uma coisa, mas agora elas querem abaixar-se a nada que os maridos digam, mas deviam partilhar um com o outro, porque não há ninguém que não tenha defeitos todos nós temos que respeitar...

E: Acha que existe brincadeiras de rapazes e de raparigas? Acha que uma rapariga também devia jogar à bola?

A11: Elas agora querem ser assim...

E: Se a senhora visse um rapaz a brincar com bonecas, o que achava disso?

A11: Eu não achava mal, então são como as meninas, elas também gostam de brincar com carros... Porque isto agora é moderno e nós temos que nos mentalizar na época em que estamos.

E: E o que é que acha desta época?

A11: Olhe... (encolhe os ombros)

E: Como é que acha que vai evoluir as relações entre homens e mulheres daqui para a frente?

A11: Não melhora... Acho que não vale a pena casarem-se... Passado pouco tempo separam-se mais vale ajuntarem-se.

E: Muito obrigado pela sua participação.

A11: Não tem de quê.

Anexo 6:

Apresentação dos resultados obtidos

Resultado dos Pais

H1: Os pais e os educadores de infância conhecem o significado de género, sexo, estereótipo e preconceito;

Significado de género:

Conjunto de coisas ou seres	Frequency	Percent
Não sei/Não respondo	5	9,8
R.1,2,3 - Muito Importante	33	64,7
R.4,5,6 - Importante	6	11,8
R.7,8,9 - Pouco Importante	7	13,7
Total	51	100,0
Varia geração para geração		
Não sei/Não respondo	6	11,8
R.1,2,3 - Muito Importante	19	37,3
R.4,5,6 - Importante	14	27,5
R.7,8,9 - Pouco Importante	12	23,5
Total	51	100,0
Percepções do próprio indivíduo ou outro		
Não sei/Não respondo	6	11,8
R.1,2,3 - Muito Importante	13	25,5
R.4,5,6 - Importante	18	35,3
R.7,8,9 - Pouco Importante	14	27,5
Total	51	100,0
Pertenças sociais dos indivíduos		
Não sei/Não respondo	6	11,8
R.1,2,3 - Muito Importante	11	21,6
R.4,5,6 - Importante	22	43,1
R.7,8,9 - Pouco Importante	12	23,5
Total	51	100,0
Caracteriza algo/categoria		
Não sei/Não respondo	5	9,8
R.1,2,3 - Muito Importante	21	41,2
R.4,5,6 - Importante	12	23,5
R.7,8,9 - Pouco Importante	13	25,5
Total	51	100,0
Diferenças biológicas		
Não sei/Não respondo	10	19,6
R.1,2,3 - Muito Importante	14	27,5
R.4,5,6 - Importante	12	23,5
R.7,8,9 - Pouco Importante	15	29,4
Total	51	100,0
Comportamento de género e posição social		
Não sei/Não respondo	6	11,8
R.1,2,3 - Muito Importante	17	33,3
R.4,5,6 - Importante	16	31,4
R.7,8,9 - Pouco Importante	12	23,5
Total	51	100,0
Diferenças biológicas mas também sociais		
Não sei/Não respondo	7	13,7
R.1,2,3 - Muito Importante	13	25,5
R.4,5,6 - Importante	21	41,2
R.7,8,9 - Pouco Importante	10	19,6
Total	51	100,0

Significado de sexo:

Varia de uma geração para a outra	Frequency	Percent
Não sei/Não respondo	7	13,7
R.1,2,3 - Muito Importante	18	35,3
R.4,5,6 - Importante	12	23,5
R.7 e 8 - Pouco Importante	14	27,5
Total	51	100,0
Percepções do próprio indivíduo ou outro		
Não sei/Não respondo	8	15,7
R.1,2,3 - Muito Importante	14	27,5
R.4,5,6 - Importante	21	41,2
R.7 e 8 - Pouco Importante	8	15,7
Total	51	100,0
Pertenças sociais dos indivíduos		
Não sei/Não respondo	8	15,7
R.1,2,3 - Muito Importante	19	37,3
R.4,5,6 - Importante	16	31,4
R.7 e 8 - Pouco Importante	8	15,7
Total	51	100,0
Diferenças biológicas		
Não sei/Não respondo	6	11,8
R.1,2,3 - Muito Importante	26	51,0
R.4,5,6 - Importante	10	19,6
R.7 e 8 - Pouco Importante	9	17,6
Total	51	100,0
Características físicas idênticas		
Não sei/Não respondo	6	11,8
R.1,2,3 - Muito Importante	28	54,9
R.4,5,6 - Importante	10	19,6
R.7 e 8 - Pouco Importante	7	13,7
Total	51	100,0
Características sociais dos indivíduos		
Não sei/Não respondo	7	13,7
R.1,2,3 - Muito Importante	15	29,4
R.4,5,6 - Importante	18	35,3
R.7 e 8 - Pouco Importante	11	21,6
Total	51	100,0
Construção social, varia conforme a cultura		
Não sei/Não respondo	6	11,8
R.1,2,3 - Muito Importante	15	29,4
R.4,5,6 - Importante	17	33,3
R.7 e 8 - Pouco Importante	13	25,5
Total	51	100,0

Significado de estereótipo:

Reacção a estímulos	Frequency	Percent
Não sei/Não respondo	12	23,5
R.1,2,3 - Muito importante	19	37,3
R.4,5,6 - Importante	13	25,5
R.7,8,9 - Pouco Importante	4	7,8
R.10 e 11 - Nada Importante	3	5,9
Total	51	100,0
Imagens mentais		
Não sei/Não respondo	13	25,5
R.1,2,3 - Muito Importante	21	41,2
R.4,5,6 - Importante	7	13,7
R.7,8,9 - Pouco Importante	9	17,6
R.10 e 11 - Nada Importante	1	2,0
Total	51	100,0
Crenças		

Não sei/Não respondo	13	25,5
R.1,2,3 - Muito Importante	17	33,3
R.4,5,6 - Importante	10	19,6
R.7,8,9 - Pouco Importante	8	15,7
R.10 e 11 - Nada Importante	3	5,9
Total	51	100,0
Racismo		
Não sei/Não respondo	14	27,5
R.1,2,3 - Muito Importante	9	17,6
R.4,5,6 - Importante	7	13,7
R.7,8,9 - Pouco Importante	11	21,6
R.10 e 11 - Nada Importante	10	19,6
Total	51	100,0
Seleção e simplificação da informação		
Não sei/Não respondo	13	25,5
R.1,2,3 - Muito Importante	8	15,7
R.4,5,6 - Importante	21	41,2
R.7,8,9 - Pouco Importante	8	15,7
R.10 e 11 - Nada Importante	1	2,0
Total	51	100,0
Juízo de valor comprovável		
Não sei/Não respondo	12	23,5
R.1,2,3 - Muito Importante	7	13,7
R.4,5,6 - Importante	18	35,3
R.7,8,9 - Pouco Importante	11	21,6
R.10 e 11 - Nada Importante	3	5,9
Total	51	100,0
Juízo de valor não comprovável		
Não sei/Não respondo	12	23,5
R.1,2,3 - Muito Importante	8	15,7
R.4,5,6 - Importante	14	27,5
R.7,8,9 - Pouco Importante	13	25,5
R.10 e 11 - Nada Importante	4	7,8
Total	51	100,0
Pluralidade de opiniões		
Não sei/Não respondo	12	23,5
R.1,2,3 - Muito Importante	12	23,5
R.4,5,6 - Importante	14	27,5
R.7,8,9 - Pouco Importante	11	21,6
R.10 e 11 - Nada Importante	2	3,9
Total	51	100,0
Atitude de desvalor		
Não sei/Não respondo	14	27,5
R.1,2,3 - Muito Importante	5	9,8
R.4,5,6 - Importante	6	11,8
R.7,8,9 - Pouco Importante	23	45,1
R.10 e 11 - Nada Importante	3	5,9
Total	51	100,0
Xenofobia		
Não sei/Não respondo	14	27,5
R.1,2,3 - Muito Importante	6	11,8
R.4,5,6 - Importante	1	2,0
R.7,8,9 - Pouco Importante	12	23,5
R.10 e 11 - Nada Importante	18	35,3
Total	51	100,0

Significado de preconceito:

Superstição	Frequency	Percent
Não sei/Não respondo	4	7,8
R.1 e 2 - Muito Importante	10	19,6
R.3 e 4 - Importante	8	15,7
R.5 e 6 - Pouco Importante	20	39,2

R.7 - Nada Importante	9	17,6
Total	51	100,0
Crença		
Não sei/Não respondo	3	5,9
R.1 e 2 - Muito Importante	10	19,6
R.3 e 4 - Importante	17	33,3
R.5 e 6 - Pouco Importante	17	33,3
R.7 - Nada Importante	4	7,8
Total	51	100,0
Juízo de valor comprovável		
Não sei/Não respondo	4	7,8
R.1 e 2 - Muito Importante	12	23,5
R.3 e 4 - Importante	17	33,3
R.5 e 6 - Pouco Importante	15	29,4
R.7 - Nada Importante	3	5,9
Total	51	100,0
Juízo de valor não comprovável		
Não sei/Não respondo	3	5,9
R.1 e 2 - Muito Importante	13	25,5
R.3 e 4 - Importante	20	39,2
R.5 e 6 - Pouco Importante	11	21,6
R.7 - Nada Importante	4	7,8
Total	51	100,0
Pluralidade de opiniões		
Não sei/Não respondo	4	7,8
R.1 e 2 - Muito Importante	21	41,2
R.3 e 4 - Importante	11	21,6
R.5 e 6 - Pouco Importante	10	19,6
R.7 - Nada Importante	5	9,8
Total	51	100,0
Atitude de desvalor		
Não sei/Não respondo	6	11,8
R.1 e 2 - Muito Importante	24	47,1
R.3 e 4 - Importante	9	17,6
R.5 e 6 - Pouco Importante	8	15,7
R.7 - Nada Importante	4	7,8
Total	51	100,0

H2: Os pais e os educadores de infância consideram que a família influencia mais do que o jardim-de-infância na construção do conceito de género por parte da criança;

Agentes de influência no género:

Pais	Frequency	Percent
Não sei/Não respondo	3	5,9
Muito Importante	45	88,2
Importante	1	2,0
Nada Importante	2	3,9
Total	51	100,0
Educadores de infância		
Não sei/Não respondo	3	5,9
Muito Importante	5	9,8
Importante	30	58,8
Pouco Importante	11	21,6
Nada Importante	2	3,9
Total	51	100,0
Meios de comunicação		
Não sei/Não respondo	5	9,8
Importante	5	9,8
Pouco Importante	23	45,1
Nada Importante	18	35,3
Total	51	100,0
Educadores influenciam mais que pais		
Não sei/Não respondo	9	17,6
Sim	2	3,9
Não	18	35,3
Sim, muito tempo juntos	3	5,9
Sim, valorização da opinião do educador	1	2,0
Não, exemplo dos progenitores	8	15,7
Não, factor inato	2	3,9
Não, obrigação parental de educar	6	11,8
Não sei, depende do relacionamento	1	2,0
Não sei, muito tempo juntos	1	2,0
Total	51	100,0
Pais influenciam mais que educadores		
Não sei/Não respondo	6	11,8
Sim	21	41,2
Não	5	9,8
Sim, exemplo dos pais	10	19,6
Sim, mais tempo com os pais	2	3,9
Não, factor inato	1	2,0
Não, pouco tempo juntos	2	3,9
Não sei, é influenciada por todos	1	2,0
Não sei, obrigação parental de educar	3	5,9
Total	51	100,0
Pais influenciam mais que mass media		
Não sei/Não respondo	9	17,6
Sim	20	39,2
Não	5	9,8
Sim, seguir o exemplo dos pais	9	17,6
Sim, depende da educação	3	5,9
Não, muito tempo a ver tv	1	2,0
Não sei, grande influência dos mass media em certas idades	4	7,8
Total	51	100,0
Educadores influenciam mais que mass media		
Não sei/Não respondo	9	17,6

Sim	17	33,3
Não	5	9,8
Sim, mais interactivos	2	3,9
Sim, educadores com mais formação	6	11,8
Sim, educadores são o segundo modelo de imitação	5	9,8
Sim, Educadores transmitem a realidade	1	2,0
Não sei, depende o tempo passado com cada um	3	5,9
Não sei, em partes iguais	1	2,0
Não sei, imitação dos modelos da tv	2	3,9
Total	51	100,0
Mass media influenciam mais que pais		
Não sei/Não respondo	8	15,7
Sim	1	2,0
Não	31	60,8
Sim, identificação	1	2,0
Sim, muito tempo a ver tv	1	2,0
Não, a criança distingue a realidade de ficção	1	2,0
Não, depende dos pais	2	3,9
Não, educação parental/escolar	5	9,8
Não sei, grande peso dos mass media	1	2,0
Total	51	100,0
Mass media influenciam mais que educadores		
Não sei/Não respondo	11	21,6
Sim	4	7,8
Não	26	51,0
Sim, identificação	1	2,0
Sim, muito tempo a ver tv	2	3,9
Não, educação parental/escolar	6	11,8
Não sei, grande peso do mass media	1	2,0
Total	51	100,0

H3: Os pais e os educadores de infância consideram que as condições sócio-económicas parentais (nível escolar, rendimento económico, estrutura familiar e trabalho parental) influenciam a construção do conceito de género pelas crianças;

Construção conceito género:

Factor inato	Frequency	Percent
Não sei/Não respondo	1	2,0
Concordo Plenamente	11	21,6
Concordo	13	25,5
Nem concordo/Nem discordo	10	19,6
Discordo	6	11,8
Discordo Plenamente	10	19,6
Total	51	100,0
Aprendido socialmente		
Não sei/Não respondo	1	2,0
Concordo Plenamente	4	7,8
Concordo	5	9,8
Nem concordo/Nem discordo	14	27,5
Discordo	19	37,3
Discordo Plenamente	8	15,7
Total	51	100,0
Aprendizagem e factor inato		
Não sei/Não respondo	2	3,9
Concordo	1	2,0
Nem concordo/Nem discordo	10	19,6
Discordo	19	37,3
Discordo Plenamente	19	37,3
Total	51	100,0
Depois entrada na escola		
Não sei/Não respondo	3	5,9
Concordo Plenamente	26	51,0
Concordo	13	25,5
Nem concordo/Nem discordo	6	11,8
Discordo	2	3,9
Discordo Plenamente	1	2,0
Total	51	100,0
Desde a nascença		
Não sei/Não respondo	2	3,9
Concordo Plenamente	1	2,0
Concordo	1	2,0
Nem concordo/Nem discordo	5	9,8
Discordo	14	27,5
Discordo Plenamente	28	54,9
Total	51	100,0
Varia de cultura para cultura	Frequency	Percent
Não sei/Não respondo	2	3,9
Concordo Plenamente	4	7,8
Concordo	3	5,9
Nem concordo/Nem discordo	13	25,5
Discordo	15	29,4
Discordo Plenamente	14	27,5
Total	51	100,0
Varia etnicamente		
Não sei/Não respondo	2	3,9
Concordo Plenamente	7	13,7
Concordo	12	23,5
Nem concordo/Nem discordo	15	29,4
Discordo	10	19,6

Discordo Plenamente	5	9,8
Total	51	100,0
Meninos mais irrequietos		
Não sei/Não respondo	3	5,9
Concordo Plenamente	17	33,3
Concordo	10	19,6
Nem concordo/Nem discordo	8	15,7
Discordo	7	13,7
Discordo Plenamente	6	11,8
Total	51	100,0
Meninas mais calmas		
Não sei/Não respondo	3	5,9
Concordo Plenamente	17	33,3
Concordo	9	17,6
Nem concordo/Nem discordo	10	19,6
Discordo	7	13,7
Discordo Plenamente	5	9,8
Total	51	100,0

Estrutura familiar e género:

Estrutura familiar influencia construção género	Frequency	Percent
Não sei/Não respondo	2	3,9
Concordo Plenamente	3	5,9
Concordo	1	2,0
Nem concordo/Nem discordo	11	21,6
Discordo	19	37,3
Discordo Plenamente	15	29,4
Total	51	100,0
Família tradicional mais benéfica		
Não sei/Não respondo	1	2,0
Concordo Plenamente	6	11,8
Concordo	4	7,8
Nem concordo/Nem discordo	11	21,6
Discordo	13	25,5
Discordo Plenamente	16	31,4
Total	51	100,0
Família monoparental mais benéfica que homossexual		
Não sei/Não respondo	2	3,9
Concordo Plenamente	6	11,8
Concordo	15	29,4
Nem concordo/Nem discordo	14	27,5
Discordo	4	7,8
Discordo Plenamente	10	19,6
Total	51	100,0
Família homossexual mais benéfica que monoparental		
Não sei/Não respondo	1	2,0
Concordo Plenamente	32	62,7
Concordo	10	19,6
Nem concordo/Nem discordo	6	11,8
Discordo	1	2,0
Discordo Plenamente	1	2,0
Total	51	100,0
Família homossexual tão benéfica que monoparental		
Não sei/Não respondo	3	5,9
Concordo Plenamente	24	47,1
Concordo	6	11,8
Nem concordo/Nem discordo	12	23,5
Discordo	3	5,9
Discordo Plenamente	3	5,9
Total	51	100,0

Família monoparental e homossexual tão benéfica que tradicional		
Não sei/Não respondo	2	3,9
Concordo Plenamente	26	51,0
Concordo	8	15,7
Nem concordo/Nem discordo	9	17,6
Discordo	2	3,9
Discordo Plenamente	4	7,8
Total	51	100,0

Trabalho parental e género:

Pais trabalho tempo inteiro facilidade conceito género	Frequency	Percent
Não sei/Não respondo	2	3,9
Concordo Plenamente	7	13,7
Concordo	14	27,5
Nem concordo/Nem discordo	17	33,3
Discordo	9	17,6
Discordo Plenamente	2	3,9
Total	51	100,0
Pai fora mãe casa facilidade conceito género		
Não sei/Não respondo	2	3,9
Concordo Plenamente	6	11,8
Concordo	22	43,1
Nem concordo/Nem discordo	15	29,4
Discordo	6	11,8
Total	51	100,0
Mãe fora pai casa facilidade conceito género		
Não sei/Não respondo	3	5,9
Concordo Plenamente	5	9,8
Concordo	24	47,1
Nem concordo/Nem discordo	17	33,3
Discordo	2	3,9
Total	51	100,0
Pai tempo inteiro mãe parcial facilidade conceito género		
Não sei/Não respondo	3	5,9
Concordo Plenamente	5	9,8
Concordo	22	43,1
Nem concordo/Nem discordo	11	21,6
Discordo	9	17,6
Discordo Plenamente	1	2,0
Total	51	100,0
Mãe tempo inteiro pai parcial facilidade conceito género		
Não sei/Não respondo	4	7,8
Concordo Plenamente	5	9,8
Concordo	23	45,1
Nem concordo/Nem discordo	17	33,3
Discordo	2	3,9
Total	51	100,0

Rendimento económico e género:

Rendimento económico determinante conceito género	Frequency	Percent
Não sei/Não respondo	5	9,8
Concordo Plenamente	13	25,5
Concordo	14	27,5

Nem concordo/Nem discordo	9	17,6
Discordo	9	17,6
Discordo Plenamente	1	2,0
Total	51	100,0
Rendimento económico baixo diferencia sexos		
Não sei/Não respondo	4	7,8
Concordo Plenamente	8	15,7
Concordo	24	47,1
Nem concordo/Nem discordo	8	15,7
Discordo	5	9,8
Discordo Plenamente	2	3,9
Total	51	100,0
Rendimento económico baixo iguala sexos		
Não sei/Não respondo	4	7,8
Concordo Plenamente	6	11,8
Concordo	19	37,3
Nem concordo/Nem discordo	6	11,8
Discordo	16	31,4
Total	51	100,0
Rendimento económico alto diferencia sexos		
Não sei/Não respondo	5	9,8
Concordo Plenamente	7	13,7
Concordo	25	49,0
Nem concordo/Nem discordo	8	15,7
Discordo	2	3,9
Discordo Plenamente	4	7,8
Total	51	100,0
Rendimento económico alto iguala sexos		
Não sei/Não respondo	4	7,8
Concordo Plenamente	6	11,8
Concordo	18	35,3
Nem concordo/Nem discordo	11	21,6
Discordo	8	15,7
Discordo Plenamente	4	7,8
Total	51	100,0

Nível escolar e género:

Nível escolar parental determinante conceito género	Frequency	Percent
Não sei/Não respondo	6	11,8
Concordo Plenamente	4	7,8
Concordo	15	29,4
Nem concordo/Nem discordo	11	21,6
Discordo	11	21,6
Discordo Plenamente	4	7,8
Total	51	100,0
Baixo nível educacional; diferenciam sexos		
Não sei/Não respondo	6	11,8
Concordo Plenamente	3	5,9
Concordo	16	31,4
Nem concordo/Nem discordo	11	21,6
Discordo	15	29,4
Total	51	100,0
Baixo nível educacional; igualam sexos		
Não sei/Não respondo	6	11,8
Concordo Plenamente	1	2,0
Concordo	18	35,3
Nem concordo/Nem discordo	20	39,2
Discordo	4	7,8
Discordo Plenamente	2	3,9
Total	51	100,0

Alto nível educacional diferenciam sexos		
Não sei/Não respondo	6	11,8
Concordo Plenamente	2	3,9
Concordo	20	39,2
Nem concordo/Nem discordo	19	37,3
Discordo	2	3,9
Discordo Plenamente	2	3,9
Total	51	100,0
Alto nível educacional igualam sexos		
Não sei/Não respondo	6	11,8
Concordo Plenamente	1	2,0
Concordo	8	15,7
Nem concordo/Nem discordo	9	17,6
Discordo	23	45,1
Discordo Plenamente	4	7,8
Total	51	100,0

H5: Existe uma grande disparidade nas representações sociais de género entre pais, avós e educadores de infância das crianças de 5 anos que frequentam alguns dos jardins-de-infância públicos no Distrito de Aveiro;

Imagem mulher mais explorada publicidade	Frequency	Percent
Não sei/Não respondo	1	2,0
Concordo Plenamente	1	2,0
Concordo	1	2,0
Nem concordo/Nem discordo	9	17,6
Discordo	18	35,3
Discordo Plenamente	21	41,2
Total	51	100,0
Imagem mulher tão explorada publicidade		
Não sei/Não respondo	1	2,0
Concordo Plenamente	11	21,6
Concordo	17	33,3
Nem concordo/Nem discordo	16	31,4
Discordo	5	9,8
Discordo Plenamente	1	2,0
Total	51	100,0
Imagem homem mais explorada publicidade		
Não sei/Não respondo	1	2,0
Concordo Plenamente	20	39,2
Concordo	19	37,3
Nem concordo/Nem discordo	9	17,6
Discordo	1	2,0
Discordo Plenamente	1	2,0
Total	51	100,0
Publicidade sexista		
Não sei/Não respondo	2	3,9
Concordo Plenamente	3	5,9
Concordo	2	3,9
Nem concordo/Nem discordo	19	37,3
Discordo	20	39,2
Discordo Plenamente	5	9,8
Total	51	100,0
Anúncios bonecas só meninas		
Não sei/Não respondo	2	4,0
Concordo Plenamente	16	32,0
Concordo	12	24,0
Nem concordo/Nem discordo	14	28,0
Discordo	5	10,0
Discordo Plenamente	1	2,0
Total	50	100,0
Anúncio bonecas mais rapazes		
Não sei/Não respondo	3	5,9
Concordo Plenamente	3	5,9
Concordo	4	7,8
Nem concordo/Nem discordo	20	39,2
Discordo	12	23,5
Discordo Plenamente	9	17,6
Total	51	100,0
Anúncios carros só rapazes		
Não sei/Não respondo	1	2,0
Concordo Plenamente	15	29,4
Concordo	15	29,4
Nem concordo/Nem discordo	14	27,5
Discordo	5	9,8
Discordo Plenamente	1	2,0
Total	51	100,0

Anúncios carros tanto rapazes como raparigas		
Não sei/Não respondo	4	7,8
Concordo Plenamente	2	3,9
Nem concordo/Nem discordo	14	27,5
Discordo	16	31,4
Discordo Plenamente	15	29,4
Total	51	100,0
Anúncios imagem sociedade ideal		
Não sei/Não respondo	5	9,8
Concordo Plenamente	15	29,4
Concordo	5	9,8
Nem concordo/Nem discordo	10	19,6
Discordo	6	11,8
Discordo Plenamente	10	19,6
Total	51	100,0
Tempos crise mulher em casa		
Não sei/Não respondo	2	3,9
Concordo Plenamente	37	72,5
Concordo	4	7,8
Nem concordo/Nem discordo	4	7,8
Discordo	1	2,0
Discordo Plenamente	3	5,9
Total	51	100,0
Homem ajudar sempre casa		
Não sei/Não respondo	1	2,0
Concordo Plenamente	1	2,0
Concordo	1	2,0
Discordo	5	9,8
Discordo Plenamente	43	84,3
Total	51	100,0
Homem ajudar às vezes casa		
Concordo Plenamente	13	25,5
Concordo	13	25,5
Nem concordo/Nem discordo	14	27,5
Discordo	5	9,8
Discordo Plenamente	6	11,8
Total	51	100,0
Homem nunca ajudar casa		
Concordo Plenamente	45	88,2
Concordo	3	5,9
Discordo Plenamente	3	5,9
Total	51	100,0
Homem partilhar sempre casa		
Não sei/Não respondo	2	3,9
Concordo	1	2,0
Nem concordo/Nem discordo	1	2,0
Discordo	7	13,7
Discordo Plenamente	40	78,4
Total	51	100,0
Homem partilhar às vezes casa		
Concordo Plenamente	16	31,4
Concordo	12	23,5
Nem concordo/Nem discordo	13	25,5
Discordo	4	7,8
Discordo Plenamente	6	11,8
Total	51	100,0
Homem nunca partilhar casa		
Concordo Plenamente	46	90,2
Concordo	2	3,9
Nem concordo/Nem discordo	1	2,0
Discordo	1	2,0
Discordo Plenamente	1	2,0
Total	51	100,0
Homem sustentar família		

Não sei/Não respondo	1	2,0
Concordo Plenamente	24	47,1
Concordo	8	15,7
Nem concordo/Nem discordo	9	17,6
Discordo	4	7,8
Discordo Plenamente	5	9,8
Total	51	100,0
Homem sustentar família com mulher se necessário		
Concordo Plenamente	15	29,4
Concordo	10	19,6
Nem concordo/Nem discordo	8	15,7
Discordo	7	13,7
Discordo Plenamente	11	21,6
Total	51	100,0
Rapazes devem ajudar casa		
Não sei/Não respondo	1	2,0
Nem concordo/Nem discordo	2	3,9
Discordo	13	25,5
Discordo Plenamente	35	68,6
Total	51	100,0
Rapazes ajudar casa excessivo tornam-se efeminados		
Concordo Plenamente	36	70,6
Concordo	11	21,6
Nem concordo/Nem discordo	1	2,0
Discordo	1	2,0
Discordo Plenamente	2	3,9
Total	51	100,0
Só rapariga participar casa preparação futura		
Concordo Plenamente	37	72,5
Concordo	10	19,6
Nem concordo/Nem discordo	2	3,9
Discordo	1	2,0
Discordo Plenamente	1	2,0
Total	51	100,0
Rapazes sem obrigação casa		
Concordo Plenamente	35	68,6
Concordo	15	29,4
Discordo Plenamente	1	2,0
Total	51	100,0
Trabalho doméstico não é trabalho		
Não sei/Não respondo	2	3,9
Concordo Plenamente	39	76,5
Concordo	5	9,8
Nem concordo/Nem discordo	1	2,0
Discordo	1	2,0
Discordo Plenamente	3	5,9
Total	51	100,0
Trabalho doméstico é igual aos outros		
Não sei/Não respondo	2	3,9
Concordo Plenamente	2	3,9
Concordo	3	5,9
Nem concordo/Nem discordo	2	3,9
Discordo	6	11,8
Discordo Plenamente	36	70,6
Total	51	100,0
Homem obrigação <i>bricolage</i>		
Concordo Plenamente	12	23,5
Concordo	9	17,6
Nem concordo/Nem discordo	20	39,2
Discordo	6	11,8
Discordo Plenamente	4	7,8
Total	51	100,0
Homem como mulher aptos <i>bricolage</i>		
Não sei/Não respondo	2	3,9

Concordo	4	7,8
Nem concordo/Nem discordo	10	19,6
Discordo	15	29,4
Discordo Plenamente	20	39,2
Total	51	100,0
Homem mais preparado geneticamente <i>bricolage</i>		
Não sei/Não respondo	2	3,9
Concordo Plenamente	6	11,8
Concordo	7	13,7
Nem concordo/Nem discordo	8	15,7
Discordo	10	19,6
Discordo Plenamente	18	35,3
Total	51	100,0
Mulher mais carinhosa		
Concordo Plenamente	11	21,6
Concordo	9	17,6
Nem concordo/Nem discordo	16	31,4
Discordo	11	21,6
Discordo Plenamente	4	7,8
Total	51	100,0
Mulher emocionais homens racionais		
Concordo Plenamente	9	17,6
Concordo	4	7,8
Nem concordo/Nem discordo	15	29,4
Discordo	18	35,3
Discordo Plenamente	5	9,8
Total	51	100,0
Homem não mostrar emoções		
Concordo Plenamente	29	56,9
Concordo	15	29,4
Nem concordo/Nem discordo	5	9,8
Discordo Plenamente	2	3,9
Total	51	100,0
Mulher igual homem		
Concordo Plenamente	3	5,9
Concordo	6	11,8
Nem concordo/Nem discordo	16	31,4
Discordo	10	19,6
Discordo Plenamente	16	31,4
Total	51	100,0
Homem nunca chora		
Concordo Plenamente	37	72,5
Concordo	11	21,6
Nem concordo/Nem discordo	2	3,9
Discordo	1	2,0
Total	51	100,0
Homens também choram		
	Frequency	Percent
Não sei/Não respondo	1	2,0
Concordo Plenamente	2	3,9
Nem concordo/Nem discordo	5	9,8
Discordo	15	29,4
Discordo Plenamente	28	54,9
Total	51	100,0
Meninas cor-de-rosa		
Não sei/Não respondo	1	2,0
Concordo Plenamente	4	7,8
Concordo	7	13,7
Nem concordo/Nem discordo	16	31,4
Discordo	11	21,6
Discordo Plenamente	12	23,5
Total	51	100,0
Meninas cor-de-rosa também azul		
Concordo Plenamente	1	2,0
Concordo	1	2,0
Nem concordo/Nem discordo	8	15,7

Discordo	19	37,3
Discordo Plenamente	22	43,1
Total	51	100,0
Rapazes azul		
Concordo Plenamente	4	7,8
Concordo	9	17,6
Nem concordo/Nem discordo	18	35,3
Discordo	15	29,4
Discordo Plenamente	5	9,8
Total	51	100,0
Rapazes azul também cor-de-rosa		
Concordo Plenamente	1	2,0
Concordo	4	7,8
Nem concordo/Nem discordo	18	35,3
Discordo	17	33,3
Discordo Plenamente	11	21,6
Total	51	100,0
Filho doente mãe acompanha		
Concordo Plenamente	15	29,4
Concordo	9	17,6
Nem concordo/Nem discordo	16	31,4
Discordo	7	13,7
Discordo Plenamente	4	7,8
Total	51	100,0
Filho doente pai acompanha		
Concordo Plenamente	15	29,4
Concordo	9	17,6
Nem concordo/Nem discordo	22	43,1
Discordo	4	7,8
Discordo Plenamente	1	2,0
Total	51	100,0
Filho doente indiferente acompanhamento		
Concordo Plenamente	2	3,9
Concordo	1	2,0
Nem concordo/Nem discordo	4	7,8
Discordo	10	19,6
Discordo Plenamente	34	66,7
Total	51	100,0
Profissão educador mulher		
Não sei/Não respondo	1	2,0
Concordo Plenamente	14	28,0
Concordo	10	20,0
Nem concordo/Nem discordo	13	26,0
Discordo	9	18,0
Discordo Plenamente	3	6,0
Total	50	100
Doméstica exclusivo mulher		
Concordo Plenamente	18	35,3
Concordo	15	29,4
Nem concordo/Nem discordo	13	25,5
Discordo	5	9,8
Total	51	100,0
Mecânico exclusivo homem		
Concordo Plenamente	23	45,1
Concordo	7	13,7
Nem concordo/Nem discordo	10	19,6
Discordo	5	9,8
Discordo Plenamente	6	11,8
Total	51	100,0
Biologicamente mulher cuidar		
Concordo Plenamente	11	21,6
Concordo	5	9,8
Nem concordo/Nem discordo	15	29,4
Discordo	16	31,4
Discordo Plenamente	4	7,8

Total	51	100,0
Engenharia e gestão financeira rapazes		
Concordo Plenamente	25	49,0
Concordo	9	17,6
Nem concordo/Nem discordo	14	27,5
Discordo	2	3,9
Discordo Plenamente	1	2,0
Total	51	100,0
Humanidades e saúde raparigas		
Concordo Plenamente	23	45,1
Concordo	13	25,5
Nem concordo/Nem discordo	11	21,6
Discordo	2	3,9
Discordo Plenamente	2	3,9
Total	51	100,0
Mulher buscar filhos escola		
Concordo Plenamente	26	51,0
Concordo	14	27,5
Nem concordo/Nem discordo	7	13,7
Discordo	4	7,8
Total	51	100,0
Homem buscar filhos escola		
Não sei/Não respondo	1	2,0
Concordo Plenamente	24	47,1
Concordo	10	19,6
Nem concordo/Nem discordo	10	19,6
Discordo	6	11,8
Total	51	100,0
Partilha buscar filhos escola		
Não sei/Não respondo	1	2,0
Concordo Plenamente	1	2,0
Nem concordo/Nem discordo	2	3,9
Discordo	8	15,7
Discordo Plenamente	39	76,5
Total	51	100,0
Cor-de-rosa indicado meninas		
Não sei/Não respondo	1	2,0
Concordo Plenamente	11	21,6
Concordo	8	15,7
Nem concordo/Nem discordo	17	33,3
Discordo	10	19,6
Discordo Plenamente	4	7,8
Total	51	100,0
Azul indicado meninos		
Concordo Plenamente	11	21,6
Concordo	8	15,7
Nem concordo/Nem discordo	17	33,3
Discordo	11	21,6
Discordo Plenamente	4	7,8
Total	51	100,0
Existem cores de meninos e meninas		
Não sei/Não respondo	1	2,0
Concordo Plenamente	16	31,4
Concordo	9	17,6
Nem concordo/Nem discordo	11	21,6
Discordo	11	21,6
Discordo Plenamente	3	5,9
Total	51	100,0
Bonecas só meninas por vezes carros		
Não sei/Não respondo	1	2,0
Concordo Plenamente	9	17,6
Concordo	6	11,8
Nem concordo/Nem discordo	14	27,5
Discordo	15	29,4

Discordo Plenamente	6	11,8
Total	51	100,0
Carros só meninos nunca bonecas efeminados		
Concordo Plenamente	16	31,4
Concordo	18	35,3
Nem concordo/Nem discordo	13	25,5
Discordo	4	7,8
Total	51	100,0
Brinquedos exclusivos rapazes		
Não sei/Não respondo	1	2,0
Concordo Plenamente	17	33,3
Concordo	19	37,3
Nem concordo/Nem discordo	7	13,7
Discordo	4	7,8
Discordo Plenamente	3	5,9
Total	51	100,0

Resultado dos Educadores de Infância

H1: Os pais e os educadores de infância conhecem o significado de género, sexo, estereótipo e preconceito;

Significado de género:

Conjunto de coisas ou seres	Frequency	Percent
Não sei/Não respondo	2	4,9
R.1,2,3 - Muito Importante	31	75,6
R.4,5,6 - Importante	2	4,9
R.7,8,9 - Pouco Importante	6	14,6
Total	41	100,0
Varia geração para geração		
Não sei/Não respondo	7	17,1
R.1,2,3 - Muito Importante	12	29,3
R.4,5,6 - Importante	10	24,4
R.7,8,9 - Pouco Importante	12	29,3
Total	41	100,0
Percepções do próprio indivíduo ou outro		
Não sei/Não respondo	7	17,1
R.1,2,3 - Muito Importante	5	12,2
R.4,5,6 - Importante	19	46,3
R.7,8,9 - Pouco Importante	10	24,4
Total	41	100,0
Pertenças sociais dos indivíduos		
Não sei/Não respondo	7	17,1
R.1,2,3 - Muito Importante	9	22,0
R.4,5,6 - Importante	22	53,7
R.7,8,9 - Pouco Importante	3	7,3
Total	41	100,0
Caracteriza algo/categoria		
Não sei/Não respondo	7	17,1
R.1,2,3 - Muito Importante	12	29,3
R.4,5,6 - Importante	6	14,6
R.7,8,9 - Pouco Importante	16	39,0
Total	41	100,0
Diferenças biológicas		
Não sei/Não respondo	7	17,1
R.1,2,3 - Muito Importante	20	48,8
R.4,5,6 - Importante	9	22,0
R.7,8,9 - Pouco Importante	5	12,2
Total	41	100,0
Comportamento de género e posição social		
Não sei/Não respondo	7	17,1
R.1,2,3 - Muito Importante	8	19,5
R.4,5,6 - Importante	12	29,3
R.7,8,9 - Pouco Importante	14	34,1
Total	41	100,0
Diferenças biológicas mas também sociais		
Não sei/Não respondo	8	19,5
R.1,2,3 - Muito Importante	12	29,3
R.4,5,6 - Importante	15	36,6
R.7,8,9 - Pouco Importante	6	14,6
Total	41	100,0

Significado de sexo:

Varia de uma geração para a outra		
Não sei/Não respondo	6	14,6
R.1,2,3 - Muito Importante	16	39,0
R.4,5,6 - Importante	10	24,4
R.7 e 8 - Pouco Importante	9	22,0
Total	41	100,0
Percepções do próprio indivíduo ou outro		
Não sei/Não respondo	6	14,6
R.1,2,3 - Muito Importante	9	22,0
R.4,5,6 - Importante	23	56,1
R.7 e 8 - Pouco Importante	3	7,3
Total	41	100,0
Pertenças sociais dos indivíduos		
Não sei/Não respondo	6	14,6
R.1,2,3 - Muito Importante	7	17,1
R.4,5,6 - Importante	23	56,1
R.7 e 8 - Pouco Importante	5	12,2
Total	41	100,0
Diferenças biológicas		
Não sei/Não respondo	2	4,9
R.1,2,3 - Muito Importante	31	75,6
R.4,5,6 - Importante	7	17,1
R.7 e 8 - Pouco Importante	1	2,4
Total	41	100,0
Características físicas idênticas		
Não sei/Não respondo	6	14,6
R.1,2,3 - Muito Importante	27	65,9
R.4,5,6 - Importante	5	12,2
R.7 e 8 - Pouco Importante	3	7,3
Total	41	100,0
Características sociais dos indivíduos		
Não sei/Não respondo	8	19,5
R.1,2,3 - Muito Importante	11	26,8
R.4,5,6 - Importante	17	41,5
R.7 e 8 - Pouco Importante	5	12,2
Total	41	100,0
Construção social, varia conforme a cultura		
Não sei/Não respondo	6	14,6
R.1,2,3 - Muito Importante	6	14,6
R.4,5,6 - Importante	15	36,6
R.7 e 8 - Pouco Importante	14	34,1
Total	41	100,0

Significado de estereótipo:

Reacção a estímulos	Frequency	Percent
Não sei/Não respondo	14	34,1
R.1,2,3 - Muito Importante	11	26,8
R.4,5,6 - Importante	12	29,3
R.7,8,9 - Pouco Importante	4	9,8
Total	41	100,0
Imagens mentais		
Não sei/Não respondo	12	29,3
R.1,2,3 - Muito Importante	18	43,9
R.4,5,6 - Importante	8	19,5
R.7,8,9 - Pouco Importante	3	7,3
Total	41	100,0

Crenças		
Não sei/Não respondo	13	31,7
R.1,2,3 - Muito Importante	16	39,0
R.4,5,6 - Importante	9	22,0
R.7,8,9 - Pouco Importante	2	4,9
R.10 e 11 - Nada Importante	1	2,4
Total	41	100,0
Racismo		
Não sei/Não respondo	13	31,7
R.1,2,3 - Muito Importante	6	14,6
R.4,5,6 - Importante	8	19,5
R.7,8,9 - Pouco Importante	9	22,0
R.10 e 11 - Nada Importante	5	12,2
Total	41	100,0
Seleção e simplificação da informação		
Não sei/Não respondo	13	31,7
R.1,2,3 - Muito Importante	13	31,7
R.4,5,6 - Importante	7	17,1
R.7,8,9 - Pouco Importante	5	12,2
R.10 e 11 - Nada Importante	3	7,3
Total	41	100,0
Juízo de valor comprovável		
Não sei/Não respondo	12	29,3
R.1,2,3 - Muito Importante	8	19,5
R.4,5,6 - Importante	9	22,0
R.7,8,9 - Pouco Importante	10	24,4
R.10 e 11 - Nada Importante	2	4,9
Total	41	100,0
Juízo de valor não comprovável		
Não sei/Não respondo	14	34,1
R.1,2,3 - Muito Importante	9	22,0
R.4,5,6 - Importante	9	22,0
R.7,8,9 - Pouco Importante	7	17,1
R.10 e 11 - Nada Importante	2	4,9
Total	41	100,0
Pluralidade de opiniões		
Não sei/Não respondo	14	34,1
R.1,2,3 - Muito Importante	7	17,1
R.4,5,6 - Importante	12	29,3
R.7,8,9 - Pouco Importante	8	19,5
Total	41	100,0
Atitude de desvalor		
Não sei/Não respondo	15	36,6
R.1,2,3 - Muito Importante	3	7,3
R.4,5,6 - Importante	3	7,3
R.7,8,9 - Pouco Importante	15	36,6
R.10 e 11 - Nada Importante	5	12,2
Total	41	100,0
Xenofobia		
Não sei/Não respondo	16	39,0
R.1,2,3 - Muito Importante	1	2,4
R.4,5,6 - Importante	2	4,9
R.7,8,9 - Pouco Importante	10	24,4
R.10 e 11 - Nada Importante	12	29,3
Total	41	100,0

Significado de preconceito:

Superstição		
Não sei/Não respondo	6	14,6

R.1 e 2 - Muito Importante	3	7,3
R.3 e 4 - Importante	10	24,4
R.5 e 6 - Pouco Importante	14	34,1
R.7 - Nada Importante	8	19,5
Total	41	100,0
Crença		
Não sei/Não respondo	6	14,6
R.1 e 2 - Muito Importante	21	51,2
R.3 e 4 - Importante	9	22,0
R.5 e 6 - Pouco Importante	5	12,2
Total	41	100,0
Juízo de valor comprovável		
Não sei/Não respondo	5	12,2
R.1 e 2 - Muito Importante	12	29,3
R.3 e 4 - Importante	10	24,4
R.5 e 6 - Pouco Importante	14	34,1
Total	41	100,0
Juízo de valor não comprovável		
Não sei/Não respondo	4	9,8
R.1 e 2 - Muito Importante	20	48,8
R.3 e 4 - Importante	10	24,4
R.5 e 6 - Pouco Importante	7	17,1
Total	41	100,0
Pluralidade de opiniões		
Não sei/Não respondo	5	12,2
R.1 e 2 - Muito Importante	10	24,4
R.3 e 4 - Importante	18	43,9
R.5 e 6 - Pouco Importante	8	19,5
Total	41	100,0
Atitude de desvalor		
Não sei/Não respondo	5	12,2
R.1 e 2 - Muito Importante	11	26,8
R.3 e 4 - Importante	12	29,3
R.5 e 6 - Pouco Importante	12	29,3
R.7 - Nada Importante	1	2,4
Total	41	100,0

H2: Os pais e os educadores de infância consideram que a família influencia mais do que o jardim-de-infância na construção do conceito de género por parte da criança;

Agentes influenciam género:

Pais	Frequency	Percent
Não sei/Não respondo	1	2,4
Muito Importante	35	85,4
Importante	2	4,9
Nada Importante	3	7,3
Total	41	100,0
Educadores de infância		
Não sei/Não respondo	2	4,9
Muito Importante	2	4,9
Importante	23	56,1
Pouco Importante	13	31,7
Nada Importante	1	2,4
Total	41	100,0
Meios de comunicação		
Não sei/Não respondo	2	4,9
Muito Importante	2	4,9
Importante	13	31,7
Pouco Importante	20	48,8
Nada Importante	4	9,8
Total	41	100,0
Educadores influenciam mais que pais		
Não sei/Não respondo	1	2,4
Não	19	46,3
Não sei	4	9,8
Sim, convivem mais com os educadores	3	7,3
Não, já tem conceito de género definido	3	7,3
Não, seguem os modelos familiares (pai/mãe)	8	19,5
Não, os educadores são o segundo modelo de educação	1	2,4
Não sei, depende da estrutura familiar	1	2,4
Não sei, depende do tempo que permanecem com os educadores	1	2,4
Total	41	100,0
Pais influenciam mais que educadores		
Não sei/Não respondo	3	7,3
Sim	15	36,6
Não	2	4,9
Não sei	5	12,2
Sim, os pais são os modelos	12	29,3
Sim, depende do tempo passado com os pais	2	4,9
Não, pais têm mais estereótipos	1	2,4
Não sei, depende da estrutura familiar	1	2,4
Total	41	100,0
Pais influenciam mais que mass media		
Não sei/Não respondo	5	12,2
Sim	16	39,0
Não	3	7,3
Não sei	6	14,6
Sim, maior influência dos pais nesta idade	6	14,6
Sim, mass media dependem do consentimento dos pais	1	2,4
Não sei, depende do tempo passado com cada um	4	9,8
Total	41	100,0
Educadores influenciam mais que mass media		
Não sei/Não respondo	6	14,6
Sim	9	22,0
Não	7	17,1
Não sei	7	17,1

Sim, os educadores são o segundo modelo de educação	5	12,2
Sim, criam laços afectivos e emocionais	1	2,4
Sim, muito tempo na escola	2	4,9
Não, os pais têm muita influência nas crianças	2	4,9
Não sei, depende do tempo que passa no jardim-de-infância	2	4,9
Total	41	100,0
Mass media influenciam mais que pais		
Não sei/Não respondo	6	14,6
Não	19	46,3
Não sei	12	29,3
Não, os pais são o primeiro modelo	4	9,8
Total	41	100,0
Mass media influenciam mais que educadores		
Não sei/Não respondo	19	46,3
Sim	6	14,6
Não	12	29,3
Sim, os mass media têm muita influência	2	4,9
Não, os educadores são o segundo modelo de educação	1	2,4
Não sei, depende do tempo passado com cada um	1	2,4
Total	41	100,0

H3: Os pais e os educadores de infância consideram que as condições sócio-económicas parentais (nível escolar, rendimento económico, estrutura familiar e trabalho parental) influenciam a construção do conceito de género pelas crianças;

Construção conceito género:

Factor inato	Frequency	Percent
Não sei/Não respondo	2	4,9
Concordo Plenamente	16	39,0
Concordo	4	9,8
Nem concordo/Nem discordo	6	14,6
Discordo	7	17,1
Discordo Plenamente	6	14,6
Total	41	100,0
Aprendido socialmente		
Não sei/Não respondo	1	2,4
Concordo Plenamente	2	4,9
Concordo	2	4,9
Nem concordo/Nem discordo	9	22,0
Discordo	16	39,0
Discordo Plenamente	11	26,8
Total	41	100,0
Aprendizagem e factor inato		
Não sei/Não respondo	3	7,3
Nem concordo/Nem discordo	8	19,5
Discordo	15	36,6
Discordo Plenamente	15	36,6
Total	41	100,0
Depois entrada na escola		
Não sei/Não respondo	4	9,8
Concordo Plenamente	29	70,7
Concordo	3	7,3
Nem concordo/Nem discordo	4	9,8
Discordo Plenamente	1	2,4
Total	41	100,0
Desde a nascença		
Não sei/Não respondo	3	7,3
Concordo	1	2,4
Nem concordo/Nem discordo	3	7,3
Discordo	10	24,4
Discordo Plenamente	24	58,5
Total	41	100,0
Varia de cultura para cultura		
Não sei/Não respondo	1	2,4
Concordo Plenamente	1	2,4
Concordo	4	9,8
Nem concordo/Nem discordo	9	22,0
Discordo	12	29,3
Discordo Plenamente	14	34,1
Total	41	100,0
Varia etnicamente		
Não sei/Não respondo	2	4,9
Concordo Plenamente	5	12,2
Concordo	10	24,4
Nem concordo/Nem discordo	11	26,8
Discordo	8	19,5
Discordo Plenamente	5	12,2
Total	41	100,0
Meninos mais irrequietos		

Não sei/Não respondo	1	2,4
Concordo Plenamente	23	56,1
Concordo	6	14,6
Nem concordo/Nem discordo	7	17,1
Discordo	3	7,3
Discordo Plenamente	1	2,4
Total	41	100,0
Meninas mais calmas		
Não sei/Não respondo	1	2,4
Concordo Plenamente	23	56,1
Concordo	6	14,6
Nem concordo/Nem discordo	6	14,6
Discordo	4	9,8
Discordo Plenamente	1	2,4
Total	41	100,0

Estrutura familiar e género:

Estrutura familiar influencia construção género	Frequency	Percent
Não sei/Não respondo	1	2,4
Concordo Plenamente	2	4,9
Nem concordo/Nem discordo	6	14,6
Discordo	18	43,9
Discordo Plenamente	14	34,1
Total	41	100,0
Família tradicional mais benéfica		
Não sei/Não respondo	2	4,9
Concordo Plenamente	5	12,2
Concordo	1	2,4
Nem concordo/Nem discordo	20	48,8
Discordo	9	22,0
Discordo Plenamente	4	9,8
Total	41	100,0
Família monoparental mais benéfica que homossexual		
Não sei/Não respondo	4	9,8
Concordo Plenamente	14	34,1
Concordo	6	14,6
Nem concordo/Nem discordo	12	29,3
Discordo	2	4,9
Discordo Plenamente	3	7,3
Total	41	100,0
Família homossexual mais benéfica que monoparental		
Não sei/Não respondo	3	7,3
Concordo Plenamente	21	51,2
Concordo	9	22,0
Nem concordo/Nem discordo	8	19,5
Total	41	100,0
Família homossexual tão benéfica que monoparental		
Não sei/Não respondo	4	9,8
Concordo Plenamente	7	17,1
Concordo	3	7,3
Nem concordo/Nem discordo	21	51,2
Discordo	4	9,8
Discordo Plenamente	2	4,9
Total	41	100,0
Família monoparental e homossexual tão benéfica que tradicional		
Não sei/Não respondo	5	12,2
Concordo Plenamente	7	17,1
Concordo	4	9,8
Nem concordo/Nem discordo	14	34,1

Discordo	8	19,5
Discordo Plenamente	3	7,3
Total	41	100,0

Trabalho parental e género:

Pais trabalho tempo inteiro facilidade conceito género	Frequency	Percent
Não sei/Não respondo	2	4,9
Concordo Plenamente	9	22,0
Concordo	8	19,5
Nem concordo/Nem discordo	15	36,6
Discordo	5	12,2
Discordo Plenamente	2	4,9
Total	41	100,0
Pai fora mãe casa facilidade conceito género		
Não sei/Não respondo	1	2,4
Concordo Plenamente	10	24,4
Concordo	17	41,5
Nem concordo/Nem discordo	13	31,7
Total	41	100,0
Mãe fora pai casa facilidade conceito género		
Não sei/Não respondo	1	2,4
Concordo Plenamente	10	24,4
Concordo	19	46,3
Nem concordo/Nem discordo	11	26,8
Total	41	100,0
Pai tempo inteiro mãe parcial facilidade conceito género		
Não sei/Não respondo	1	2,4
Concordo Plenamente	8	19,5
Concordo	13	31,7
Nem concordo/Nem discordo	17	41,5
Discordo	2	4,9
Total	41	100,0
Mãe tempo inteiro pai parcial facilidade conceito género		
Não sei/Não respondo	1	2,4
Concordo Plenamente	9	22,0
Concordo	13	31,7
Nem concordo/Nem discordo	17	41,5
Discordo	1	2,4
Total	41	100,0

Rendimento económico e género:

Rendimento económico determinante conceito género	Frequency	Percent
Concordo Plenamente	14	34,1
Concordo	17	41,5
Nem concordo/Nem discordo	6	14,6
Discordo	4	9,8
Total	41	100,0
Rendimento económico baixo diferencia sexos		
Não sei/Não respondo	1	2,4
Concordo Plenamente	13	31,7
Concordo	14	34,1
Nem concordo/Nem discordo	5	12,2
Discordo	8	19,5
Total	41	100,0
Rendimento económico baixo iguala sexos		
Não sei/Não respondo	2	4,9

Concordo Plenamente	11	26,8
Concordo	15	36,6
Nem concordo/Nem discordo	10	24,4
Discordo	2	4,9
Discordo Plenamente	1	2,4
Total	41	100,0
Rendimento económico alto diferencia sexos		
Concordo Plenamente	13	31,7
Concordo	13	31,7
Nem concordo/Nem discordo	8	19,5
Discordo	7	17,1
Total	41	100,0
Rendimento económico alto iguala sexos		
Não sei/Não respondo	1	2,4
Concordo Plenamente	10	24,4
Concordo	9	22,0
Nem concordo/Nem discordo	8	19,5
Discordo	12	29,3
Discordo Plenamente	1	2,4
Total	41	100,0

Nível escolar e género:

Nível escolar parental determinante conceito género	Frequency	Percent
Não sei/Não respondo	1	2,4
Concordo Plenamente	9	22,0
Concordo	10	24,4
Nem concordo/Nem discordo	8	19,5
Discordo	13	31,7
Total	41	100,0
Baixo nível educacional diferenciam sexos		
Não sei/Não respondo	1	2,4
Concordo Plenamente	8	19,5
Concordo	11	26,8
Nem concordo/Nem discordo	10	24,4
Discordo	11	26,8
Total	41	100,0
Baixo nível educacional igualam sexos		
Não sei/Não respondo	2	4,9
Concordo Plenamente	7	17,1
Concordo	17	41,5
Nem concordo/Nem discordo	13	31,7
Discordo	2	4,9
Total	41	100,0
Alto nível educacional diferenciam sexos		
Não sei/Não respondo	2	4,9
Concordo Plenamente	8	19,5
Concordo	14	34,1
Nem concordo/Nem discordo	15	36,6
Discordo	2	4,9
Total	41	100,0
Alto nível educacional igualam sexos		
Não sei/Não respondo	1	2,4
Concordo Plenamente	7	17,1
Concordo	8	19,5
Nem concordo/Nem discordo	15	36,6
Discordo	10	24,4
Total	41	100,0

H4: Na opinião dos educadores de infância, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar e a sua formação inicial contemplam uma dimensão adequada para o género;

Formação de género prática educativa:

Formação de género de educadores	Frequency	Percent
Não sei/Não respondo	8	19,5
Acções de formação	6	14,6
Bacharelato/Licenciatura	10	24,4
Nenhuma da mencionadas	17	41,5
Total	41	100,0

Contexto formação:

Contexto da formação	Frequency	Percent
Não sei/Não respondo	25	61,0
Iniciativa própria	7	17,1
Iniciativa da escola/agrupamento	1	2,4
Iniciativa do sindicato	5	12,2
Integrado no curso de Educação de Infância	3	7,3
Total	41	100,0

Contemplanção género formação inicial:

Formação inicial contemplou formação para género	Frequency	Percent
Sim	6	14,6
Não	22	53,7
Não sei	9	22,0
Parte do currículo	2	4,9
Desenvolvimento da formação como educadores	1	2,4
Observação de livros	1	2,4
Total	41	100,0

Importância contemplar formação género:

Importante formação sobre género	Frequency	Percent
Não sei/Não respondo	2	4,9
Sim	20	48,8
Não	5	12,2
Não sei	8	19,5
Sim, para haver uma maior igualdade entre géneros	1	2,4
Sim, toda a informação é importante	4	9,8
Sim, as educadoras privilegiam mais o sexo feminino	1	2,4
Total	41	100,0

Forma de contemplação:

Forma de formação género	Frequency	Percent
Não sei/Não respondo	14	34,1
Disciplina	7	17,1
Seminário	19	46,3
Acção de formação	1	2,4
Total	41	100,0

OCEP e género:

Orientações curriculares e promoção educação para género	Frequency	Percent
Não sei/Não respondo	6	14,6
Discordo	5	12,2
Não concordo/Nem discordo	11	26,8
Concordo	13	31,7
Discordo, não discrimina	2	4,9
Discordo, salientam a importância do desenvolvimento da identidade e do respeito pela diferença	3	7,3
Concordo, depende dos valores dos educadores	1	2,4
Total	41	100,0

Áreas de contemplação:

Áreas das orientações curriculares e género	Frequency	Percent
Não sei/Não respondo	26	63,4
Formação Pessoal e Social	9	22,0
Conhecimento do Mundo	2	4,9
Todas	4	9,8
Total	41	100,0

H5: Existe uma grande disparidade nas representações sociais de género entre pais, avós e educadores de infância das crianças de 5 anos que frequentam alguns dos jardins-de-infância públicos no Distrito de Aveiro;

Imagem mulher mais explorada publicidade	Frequency	Percent
Concordo Plenamente	1	2,4
Concordo	1	2,4
Nem concordo/Nem discordo	5	12,2
Discordo	10	24,4
Discordo Plenamente	24	58,5
Total	41	100,0
Imagem mulher tão explorada publicidade		
Concordo Plenamente	14	34,1
Concordo	13	31,7
Nem concordo/Nem discordo	8	19,5
Discordo	4	9,8
Discordo Plenamente	2	4,9
Total	41	100,0
Publicidade sexista		
Não sei/Não respondo	1	2,4
Concordo	1	2,4
Nem concordo/Nem discordo	8	19,5
Discordo	15	36,6
Discordo Plenamente	16	39,0
Total	41	100,0
Anúncios bonecas só meninas		
Não sei/Não respondo	1	2,4
Concordo Plenamente	33	80,5
Concordo	5	12,2
Nem concordo/Nem discordo	1	2,4
Discordo Plenamente	1	2,4
Total	41	100,0
Anúncio bonecas mais rapazes		
Não sei/Não respondo	3	7,3
Concordo Plenamente	4	9,8
Concordo	1	2,4
Nem concordo/Nem discordo	3	7,3
Discordo	21	51,2
Discordo Plenamente	9	22,0
Total	41	100,0
Imagem homem mais explorada publicidade		
Não sei/Não respondo	1	2,4
Concordo Plenamente	24	58,5
Concordo	8	19,5
Nem concordo/Nem discordo	8	19,5
Total	41	100,0
Anúncios carros só rapazes		
Não sei/Não respondo	1	2,4
Concordo Plenamente	33	80,5
Concordo	5	12,2
Nem concordo/Nem discordo	2	4,9
Total	41	100,0
Anúncios carros tanto rapazes como raparigas		
Não sei/Não respondo	2	4,9
Concordo Plenamente	2	4,9
Concordo	1	2,4
Nem concordo/Nem discordo	6	14,6
Discordo	11	26,8

Discordo Plenamente	19	46,3
Total	41	100,0
Anúncios imagem sociedade ideal		
Não sei/Não respondo	1	2,4
Concordo Plenamente	9	22,0
Concordo	5	12,2
Nem concordo/Nem discordo	12	29,3
Discordo	3	7,3
Discordo Plenamente	11	26,8
Total	41	100,0
Tempos crise mulher em casa		
Não sei/Não respondo	1	2,4
Concordo Plenamente	33	80,5
Concordo	2	4,9
Nem concordo/Nem discordo	1	2,4
Discordo	2	4,9
Discordo Plenamente	2	4,9
Total	41	100,0
Homem ajudar sempre casa		
Não sei/Não respondo	6	14,6
Concordo Plenamente	1	2,4
Concordo	1	2,4
Discordo	1	2,4
Discordo Plenamente	32	78,0
Total	41	100,0
Homem ajudar às vezes casa		
Concordo Plenamente	25	61,0
Concordo	8	19,5
Nem concordo/Nem discordo	2	4,9
Discordo	3	7,3
Discordo Plenamente	3	7,3
Total	41	100,0
Homem nunca ajudar casa		
Concordo Plenamente	38	92,7
Concordo	1	2,4
Discordo Plenamente	2	4,9
Total	41	100,0
Homem partilhar sempre casa		
Não sei/Não respondo	6	14,6
Concordo Plenamente	1	2,4
Discordo	1	2,4
Discordo Plenamente	32	78,0
Total	40	100
Homem partilhar às vezes casa		
Concordo Plenamente	25	61,0
Concordo	6	14,6
Nem concordo/Nem discordo	3	7,3
Discordo	4	9,8
Discordo Plenamente	3	7,3
Total	41	100,0
Homem nunca partilhar casa		
Concordo Plenamente	39	95,1
Concordo	1	2,4
Discordo Plenamente	1	2,4
Total	41	100,0
Homem sustentar família		
Não sei/Não respondo	1	2,4
Concordo Plenamente	30	73,2
Concordo	4	9,8
Nem concordo/Nem discordo	4	9,8
Discordo	2	4,9
Total	41	100,0
Homem sustentar família com mulher se necessário		
Concordo Plenamente	23	56,1

Concordo	5	12,2
Nem concordo/Nem discordo	5	12,2
Discordo	5	12,2
Discordo Plenamente	3	7,3
Total	41	100,0
Rapazes devem ajudar casa		
Não sei/Não respondo	6	14,6
Discordo	2	4,9
Discordo Plenamente	33	80,5
Total	41	100,0
Rapazes ajudar casa excessivo tornam-se efeminados		
Não sei/Não respondo	1	2,4
Concordo Plenamente	36	87,8
Concordo	2	4,9
Discordo Plenamente	2	4,9
Total	41	100,0
Só rapariga participar casa preparação futura		
Não sei/Não respondo	1	2,4
Concordo Plenamente	38	92,7
Concordo	2	4,9
Total	41	100,0
Rapazes sem obrigação casa		
Concordo Plenamente	39	95,1
Concordo	2	4,9
Total	41	100,0
Trabalho doméstico não é trabalho		
Concordo Plenamente	37	90,2
Concordo	1	2,4
Nem concordo/Nem discordo	1	2,4
Discordo Plenamente	2	4,9
Total	41	100,0
Trabalho doméstico é igual aos outros		
Não sei/Não respondo	6	14,6
Concordo Plenamente	1	2,4
Discordo	3	7,3
Discordo Plenamente	31	75,6
Total	41	100,0
Homem obrigação <i>bricolage</i>		
Não sei/Não respondo	1	2,4
Concordo Plenamente	29	70,7
Concordo	6	14,6
Nem concordo/Nem discordo	2	4,9
Discordo	3	7,3
Total	41	100,0
Homem como mulher aptos <i>bricolage</i>		
Não sei/Não respondo	6	14,6
Concordo	1	2,4
Nem concordo/Nem discordo	4	9,8
Discordo	4	9,8
Discordo Plenamente	26	63,4
Total	41	100,0
Homem mais preparado geneticamente <i>bricolage</i>		
Concordo Plenamente	18	43,9
Concordo	3	7,3
Nem concordo/Nem discordo	8	19,5
Discordo	6	14,6
Discordo Plenamente	6	14,6
Total	41	100,0
Mulher mais carinhosa		
Concordo Plenamente	20	48,8
Concordo	6	14,6
Nem concordo/Nem discordo	6	14,6
Discordo	7	17,1
Discordo Plenamente	2	4,9

Total	41	100,0
Mulher emocionais homens racionais		
Concordo Plenamente	14	34,1
Concordo	6	14,6
Nem concordo/Nem discordo	6	14,6
Discordo	12	29,3
Discordo Plenamente	3	7,3
Total	41	100,0
Homem não mostrar emoções		
Concordo Plenamente	39	95,1
Concordo	2	4,9
Total	41	100,0
Mulher igual homem		
Concordo Plenamente	9	22,0
Concordo	8	19,5
Nem concordo/Nem discordo	4	9,8
Discordo	7	17,1
Discordo Plenamente	13	31,7
Total	41	100,0
Homem nunca chora		
Não sei/Não respondo	2	4,9
Concordo Plenamente	38	92,7
Concordo	1	2,4
Total	41	100,0
Homens também choram		
Não sei/Não respondo	2	4,9
Concordo Plenamente	1	2,4
Concordo	1	2,4
Discordo	7	17,1
Discordo Plenamente	30	73,2
Total	41	100,0
Meninas cor-de-rosa		
Não sei/Não respondo	2	4,9
Concordo Plenamente	12	29,3
Concordo	5	12,2
Nem concordo/Nem discordo	12	29,3
Discordo	8	19,5
Discordo Plenamente	2	4,9
Total	41	100,0
Meninas cor-de-rosa também azul		
Concordo Plenamente	3	7,3
Concordo	1	2,4
Nem concordo/Nem discordo	7	17,1
Discordo	13	31,7
Discordo Plenamente	17	41,5
Total	41	100,0
Rapazes azul		
Não sei/Não respondo	2	4,9
Concordo Plenamente	14	34,1
Concordo	3	7,3
Nem concordo/Nem discordo	13	31,7
Discordo	7	17,1
Discordo Plenamente	2	4,9
Total	41	100,0
Rapazes azul também cor-de-rosa		
Concordo Plenamente	5	12,2
Concordo	1	2,4
Nem concordo/Nem discordo	10	24,4
Discordo	11	26,8
Discordo Plenamente	14	34,1
Total	41	100,0
Filho doente mãe acompanha		
Concordo Plenamente	30	73,2
Concordo	2	4,9

Nem concordo/Nem discordo	6	14,6
Discordo	2	4,9
Discordo Plenamente	1	2,4
Total	41	100,0
Filho doente pai acompanha		
Concordo Plenamente	28	68,3
Concordo	2	4,9
Nem concordo/Nem discordo	7	17,1
Discordo	4	9,8
Total	41	100,0
Filho doente indiferente acompanhamento		
Não sei/Não respondo	1	2,4
Concordo Plenamente	1	2,4
Concordo	1	2,4
Discordo	7	17,1
Discordo Plenamente	31	75,6
Total	41	100,0
Profissão educador mulher		
Concordo Plenamente	27	65,9
Concordo	7	17,1
Nem concordo/Nem discordo	3	7,3
Discordo	1	2,4
Discordo Plenamente	3	7,3
Total	41	100,0
Doméstica exclusivo mulher		
Concordo Plenamente	36	87,8
Concordo	4	9,8
Discordo	1	2,4
Total	41	100,0
Mecânico exclusivo homem		
Concordo Plenamente	30	73,2
Concordo	6	14,6
Nem concordo/Nem discordo	4	9,8
Discordo	1	2,4
Total	41	100,0
Biologicamente mulher cuidar		
Concordo Plenamente	16	39,0
Concordo	12	29,3
Nem concordo/Nem discordo	8	19,5
Discordo	4	9,8
Discordo Plenamente	1	2,4
Total	41	100,0
Engenharia e gestão financeira rapazes		
Concordo Plenamente	29	70,7
Concordo	8	19,5
Nem concordo/Nem discordo	3	7,3
Discordo	1	2,4
Total	41	100,0
Humanidades e saúde raparigas		
Concordo Plenamente	30	73,2
Concordo	7	17,1
Nem concordo/Nem discordo	3	7,3
Discordo	1	2,4
Total	41	100,0
Mulher buscar filhos escola		
Concordo Plenamente	34	82,9
Concordo	7	17,1
Total	41	100,0
Homem buscar filhos escola		
Concordo Plenamente	31	75,6
Concordo	8	19,5
Discordo	1	2,4
Discordo Plenamente	1	2,4
Total	41	100,0

Partilha buscar filhos escola		
Concordo Plenamente	1	2,4
Discordo	1	2,4
Discordo Plenamente	39	95,1
Total	41	100,0
Cor-de-rosa indicado meninas		
Concordo Plenamente	32	78,0
Concordo	4	9,8
Nem concordo/Nem discordo	4	9,8
Discordo	1	2,4
Total	41	100,0
Azul indicado meninos		
Concordo Plenamente	32	78,0
Concordo	4	9,8
Nem concordo/Nem discordo	4	9,8
Discordo	1	2,4
Total	41	100,0
Existem cores de meninos e meninas		
Concordo Plenamente	34	82,9
Concordo	2	4,9
Nem concordo/Nem discordo	4	9,8
Discordo Plenamente	1	2,4
Total	41	100,0
Bonecas só meninas por vezes carros		
Concordo Plenamente	35	85,4
Concordo	4	9,8
Nem concordo/Nem discordo	1	2,4
Discordo Plenamente	1	2,4
Total	41	100,0
Carros só meninos nunca bonecas efeminados		
Concordo Plenamente	35	85,4
Concordo	5	12,2
Nem concordo/Nem discordo	1	2,4
Total	41	100,0
Brinquedos exclusivos rapazes		
Concordo Plenamente	37	90,2
Concordo	3	7,3
Nem concordo/Nem discordo	1	2,4
Total	41	100,0